

Tartu Ülikool
Sotsiaal- ja haridusteaduskond
Haridusteaduste instituut
Klassiõpetaja õppekava

Birgit Drenkhan

ÕPETAJATE ARVAMUS VALGA VENE GÜMNAASIUMI EESTIKEELSELE ÕPPELE
ÜLEMINEKUGA SEONDUVAST

Magistritöö

Juhendaja: Meeli Väljaots

Läbiv pealkiri: Üleminek eestikeelsele õppele

KAITSMISELE LUBATUD

Juhendaja: Meeli Väljaots (MA)

.....

(allkiri ja kuupäev)

Kaitsmiskomisjoni esimees: Evi Saluveer (MA)

.....

(allkiri ja kuupäev)

Tartu 2014

Resümee

Õpetajate arvamus Valga Vene Gümnaasiumi eestikeelsele õppele üleminekuga seonduvast.

Käesolev töö on ajendatud venekeelsete koolide reformist, mille tulemusel hakatakse venekeelsetes koolides õpetama aineid 60% ulatuses eesti keeles. Töös uuritakse Valga Vene Gümnaasiumi õpetajate arvamust eestikeelsele õppele ülemineku kohta. Uuritakse, mida arvavad õpetajad enda keelelisest valmisolekust eesti keeles õpetamiseks, õppematerjalide olemasolust ja õpilaste vanemate suhtumisest eestikeelsesse õppesse.

Töö sissejuhatuses antakse ülevaade venekeelsete koolide eestikeelsele õppele ülemineku taustast, ja hetkeolukorrast. Uurimuse tarbeks viidi õpetajatega läbi intervjuud, mida analüüsiti kvalitatiivset sisuanalüüsi rakendades. Suurim muutus seoses reformiga on gümnaasiumiastme sulgemine ning diskussioon edasiõppimisvõimaluste üle, mis ulatub kuni algklassideni. Vanematega koos vaadatakse õppekavad üle, ning otsustatakse milliseid aineid hakatakse õpetama eesti keeles.

Õpetajate arvates napib õpikuid, kuid seda aitab korvata toetav ja hästi toimiv kollektiiv, millega kõik õpetajad rahule jäävad. Ühiselt koostatakse tööplaane ja töölehti. Ehkki mõni õpetaja arvas, et oleks vaja eesti keele kursuseid, oli enamike õpetajate hinnang oma keeleoskusele hea.

Üldiselt tajuvad õpetajad, et keelekümbelusklassides õppivate laste vanemate suhtumine muutustesse on rahulikum kui vene õppekeele klassides õppivate õpilaste vanemate suhtumine.

Summary

Teachers' opinion on the Valga Russian Secondary School's transition to the Estonian-language instruction.

This study looks at the reform of Russian-language schools in Estonia, which results in 60% of subjects being given in Estonian language at Russian schools. It explores the Valga Russian Secondary School teacher's opinions on the transition to Estonian-language instruction. It examines the views of teachers on their own linguistic readiness to teach in Estonian, the availability of teaching materials and parents' attitudes toward Estonian-language instruction.

The introduction presents an overview of the transition's background, and the current situation of Russian-speaking schools. The survey was carried out by interviewing teachers, and was analyzed by applying qualitative content analysis. The biggest change of the reform is foreclosure of the secondary school level and a discussion about further study opportunities, which reaches up to primary school. The curriculum is reviewed with a parents, to decide which subjects should be taught in Estonian.

According to teachers there is shortage of textbooks, but this is compensated by a well-functioning collective. Work plans and worksheets are organised together. Though some teachers mentioned a need to take language courses, in general teachers' assessments of their own language skills were positive.

In general, teachers perceived more relaxed attitudes towards reform by parents whose children go to language immersion classes, than parents whose children go to Russian instruction classes.

Sisukord

Sissejuhatus.....	5
<i>Eestikeelsele õppele üleminekust</i>	<i>5</i>
<i>Õpetajate keeleline ettevalmistus</i>	<i>7</i>
<i>Õppematerjalid eestikeelseks õppeks</i>	<i>8</i>
<i>Vanemate toetus eestikeelsele õppele üleminekul</i>	<i>10</i>
<i>Kakskeelse hariduse kogemused Lätis</i>	<i>11</i>
<i>Käesoleva uuringu taustainformatsioon</i>	<i>12</i>
<u> <i>Valga Vene Gümnaasium.</i></u>	<i>13</i>
<i>Uurimuse eesmärk ja uurimisküsimused.....</i>	<i>14</i>
Metoodika	15
<i>Valim ja mõõtevahend.....</i>	<i>16</i>
<i>Protseduur ja uurimiseetikaga arvestamine</i>	<i>17</i>
<i>Kodeerimine ja kategooriate moodustamine</i>	<i>17</i>
Tulemused.....	18
Arutelu	26
Kasutatud kirjandus	34
Lisa 1.....	39
Lisa 2.....	40

Sissejuhatus

Eestikeelsele õppele üleminekust

1993. aasta põhikooli- ja gümnaasiumiseaduses seati eesmärgiks jõuda eestikeelsele õppele aastaks 2000. Kuigi kõikides muukeelsetes koolides oli varasemalt tegeletud eesti keele õppega, hindasid nii poliitikud kui ka muukeelne kogukond 1995. aastal ülemineku liiga kiireks (Asser, 1995).

Otsustavamalt hakati tegutsema 2007. aastal, kui Eesti Vabariigi Põhiseadusesse (1992, red. 2002) tehti muudatus, mille kohaselt peab Eesti Vabariik (lisaks kultuurile ja rahvusele) tagama eesti keele säilimise läbi aegade. Sellest tulenevalt hakkas riik alates 2007./08. õppeaastast konkreetsemalt tegelema vene koolide eestikeelsele õppele suunamisega, võttes vastu riikliku tegevuskava, milles kirjeldatakse õppeaastate kaupa tegevusi kuni üleminekuperioodi lõpuni – 2012. aastani („Põhikooli- ja gümnaasiumi riiklik õppekava“, 2007).

Eestis on üks riigikeel – eesti keel, mis tähendab, et ühiskonnas hakkama saamiseks on vaja osata eesti keelt. Samas on demokraatlikus ühiskonnas oluline luua võimalused muukeelsete laste emakeeleoskuse säilimiseks ja arendamiseks (Eesti Vabariigi põhiseadus, 1992; Kodanike- ja poliitiliste õiguste, 1994; Advisory Committee on The Framework..., 2012).

Kuigi muukeelse (enamasti noorema põlvkonna) elanikkonna hoiakud eesti keele suhtes on aastaid olnud positiivsed ning eesti keele õppimist väärtustatakse järjest enam, selgub uuringutes, et leidub veel neidki vene keelt kõnelevaid inimesi, kes elavad suhtelises eraldatuses (sõpruskonna ja töökeskonna keel on vene keel) (Lauristin et al., 2012; Vihalemm, T., 2008).

Jüri Viikberg konstateerib (1999), et erinevalt projektipõhistest ettevõtmistest, on hariduse kaudu täideviidav keelepoliitika süstemaatiline ja järjepidev võimalus mõjutada keeleliste protsesside arengut (sama teemat käsitleb ka Eesti keele arengukava 2011–2017 ja Advisory Committee on The Framework..., 2012). Läbi haridussüsteemi luuakse harjumus mõelda riigikeeles ning õppida keelt hindama (Kiilo & Kutsar, 2012a).

Nii eesti- kui venekeelsed noored peavad haridust tähtsaks, kuid venekeelsed noored tunnevad, et võrreldes eesti keelt kõnelevate noortega on nende ligipääs kvaliteetsele haridusele piiratum, eriti tunnetatakse ebavõrdsust kõrghariduses (Lauristin et al., 2012; Tiuriukanova & Ledeneva, 2006). Samale probleemile juhitakse tähelepanu ka OECD ülevaates Eesti kõrgharidusele (Huisman et al, 2007) kuna kõrgkoolides toimub õppetöö eesti keeles, on eesti keelt kõnelevad õpilased

soodsamas olukorras. Venekeelsete noorte kõrvalejäämisest annab tunnistust ka riigieelarvelistel kohtadel õppivate vene keelt kõnelevate üliõpilaste arv, mis on protsentuaalselt väiksem eesti keelt kõnelevate üliõpilaste arvust. Kakskeelse haridusega tuleks alustada võimalikult vara, et õpilasel oleks piisavalt aega uue keele omandamiseks (Housen, 2002).

Õpetajad leiavad, et eestikeelne õpe aitab vene keelt kõnelevatel noortel paremini osa saada ühiskondlikust elust ning olla rohkem haaratud seltside ja ühenduste tegevusse. Lahkarvamused tekkisid hinnangutes eestlaste ja venelaste omavahelisele suhtlusele. 43% õpetajatest arvasid, et pinged vene ja eesti noorte vahel vähenevad, 35% arvasid, et pigem suurenevad (Masso & Kello, 2010).

Ka õpetajad on täheldanud, et vene keelt kõneleva õpilase omandatud kutse- ja kõrgharidus on kvaliteedilt madalam eesti keelt kõneleva õpilase omast (Kello, Masso & Jakobson, 2009; Lindemann & Saar, 2012). Haridust omandavad noored ja nende õpetajad tunnetavad, et lõhe hariduskvaliteedis suureneb veelgi, kui gümnaasiumides hakatakse teostama õpet 60% ulatuses eesti keeles. Õpilased usuvad, et nende tulemused riigieksamil lähevad kehvemaks just nimelt seetõttu, et õpe ei toimu emakeeles (Kello et al., 2009; Lauristin et al., 2012; Masso & Kello, 2010). Kardetakse ka, et lünklikud aineteadmised välistavad riigieksami sooritamise, millest tulenevalt juurdepääs ülikoolis pakutavatele erialadele kitseneb (Kirss & Vihalemm, 2008). Veelgi enam, Katrin Kello, Anu Masso ja Valeria Jakobsoni (2009) küsitluses arvavad õpetajad, et õpilastel võib tekkida käegalöömise tunne: riigikeele oskus küll paraneb, kuid ainealaste teadmiste arvelt, õppeaine tundub veelgi raskem, kuni selleni välja, et loobutakse õppimisest. Oluline on veel välja tuua, et õpetajad, kes juba olid õpetanud eesti keeles, nimetasid rohkem eestikeelse õppe negatiivset mõju õppetulemustele. Natalia Vaissi (2009) uuringus osalenud õpilased, kes on õppinud keelekümbluskoolides, tõid välja, et õppimine läks raskemaks, sest väga palju oli eestikeelseid termineid, mis tuli pähe õppida, lisaagea nõudis tõlketöö; mainiti ka langust hinnetes.

Kuna keelekümblusklassid on kõige lähedasemad kakskeelsele õppele, siis annavad keelekümblusklassides läbi viidud uuringud (Asser, Küppar & Kolk, 2005; Asser, 2001) aimu võimalikest tulemustest eestikeelsele õppele ülemineku asjus. Ehkki mitmed arvamusuuringud näitavad, et eesti keeles õppides õpilaste õppetulemused langevad, on kvantitatiivsete uuringute tulemused helgemad: kuigi keelekümblusõpilaste ja emakeeles õppinud õpilaste ainetestide tulemused on erinevad, jääb vahe väikseks. Uurimuses järeldatakse, et kuna kõikide testide

tulemused vastavad normile, võib varajase keelekümblusprogrammi abil omandada kvaliteetse hariduse (Asser, Küppar & Kolk, 2005).

Reformi poolt- ja vastuargumente on kaua kogutud ja kaalutud, samuti arutletud, kuidas see kõik võiks õpilaste õppimist ja õpitulemusi mõjutada. Töö autor arvab, et enim mõjutavad muutused õpetajaid, ühtlasi on ka õpetajad eduka kakskeelse hariduse võtmeks.

Õpetajate keeleline ettevalmistus

Kuigi integratsiooni monitooringust selgub (Lauristin et al., 2012), et venekeelse elanikkonna meelestatus eesti keelt õppida on järjest paranenud (suured mõjutajad on meedia ning muutused keelepoliitikas), siis olukord vene keelt kõnelevate õpetajate seas on oluliste muutusteta. Anu Masso ja Katrin Kello (2010) aruandest lähtuvalt leidub vene keelt kõnelevaid õpetajaid, kes ei olegi huvitatud eesti keeles õpetamisest või tunnevad end keeleliselt liiga ebakindlatena õpilaste keeleliseks toetamiseks (Lauristin et al., 2008; Kiilo & Kutsar, 2013). Keele puuduliku oskuse tõttu on nii mõnigi õpetaja pidanud lõpetama oma töö gümnaasiumiastmes (Lauristin et al., 2012). Kiilo ja Kutsari (2013) uurimuses selgub, et on ka neid õpetajaid, kes on vajaliku keeletesti edukalt sooritanud, kuid kel puudub motivatsioon eesti keelt kasutada.

Enamik õpetajaid, kes hakkasid õpet läbi viima eesti keeles, on eelnevalt läbinud vajaliku täiendkoolituse või oskavad väga hästi eesti keelt (Vaiss 2009). Eestikeelse aineõpetusega tegelevad pigem eesti kodakondsusega noored ülikooliharidusega humanitaarainete õpetajad. Aruandes lisatakse selgitav märkus, et „nimetatud õpetajarühmad on ka üldiste kultuurilis-hariduslike ja ühiskondlike muutustega paremini kohanevad.“ (Masso & Kello, 2010, lk 17). Seevastu õpetajad, kes ei ole eesti keeles õpetanud ega kavatsegi seda teha, jäävad vanusesse 48+ ning on tavaliselt reaali- ja loodusainete õpetajad. Üldiselt aga hindavad õpetajad oma võõrkeelte (kodukeelest erineva keele) oskust heaks ning osatakse vähemalt kahte võõrkeelt (eesti keelt ja inglise keelt). Siiski erinevad õpetajate hinnangud oma keeleoskusele aineti ja kooli asupaiga osas – näiteks Ida-Virumaa madalam keeleoskus on põhjendatav üldisest keelekeskkonnast tulenevast vähesest praktiseerimise võimalusest ning selleks motiveeritusest (Kiilo & Kutsar, 2013; Masso & Kello, 2010).

Riik toetas omalt poolt õpetajate keeleõpet erinevate projektidega. „Interest“ projekti raames võis taotleda eesti keele õppekulude kompenseerimist. Tagasimakse oli võimalik saada pärast keeleeksami sooritamist. Kompensatsiooni saajatest 47% olid eesti kodakondsusega, 39%

määramata kodakondsusega ning 8% vene kodakondsusega keeleõppijad. Poolte keeleõppe (59%) eesmärgiks oli omandada kodakondsus, 39% osalesid, et säilitada olemasolev või saada parem töökoht. (Soll, 2005)

Ida-Virumaal, Tallinnas ja Harjumaal korraldati keelekursused, mis olid osalejatele tasuta (Soll, 2005). Samas leitakse Metslangi et al. (2013) uurimuses, et ainult riigikeele õppest jääb väheks, vaja oleks ka metoodika alaseid koolitusi. Õpilasele on väga oluline saada keelelist tuge, kuid aineõpetajatel puuduvad selleks piisavad oskused.

Siiani on uuritud, et kasulikud on ka õpperühmad, kus õpetajad saavad konstruktiivset tagasisidet oma keele omandamise kohta (Kiilo & Kutsar, 2012b). Samas projektipõhised keeleõppeprogrammid ei ole edasiviivad – tarvis on süsteemset, riiklikku eesti keele õpetamise programmi nii õpetajatele kui koolijuhtidele.

Eestikeelset aineõpetust läbi viies eelistavad õpetajad pigem kasutada õpetajast lähtuvaid õppemeetodeid (juhitud vestlus, töölehtede ja töövihikute täitmine jne). Seos on valitud õppemeetodi ja õpetaja kodakondsuse vahel – eesti kodakondsusega õpetajad valivad rohkem oma tundi diskussioone ja teisi keeleõpet toetavaid meetodeid. See võib olla põhjendatav parema keeleoskusega, aga ka aine spetsiifikaga – eesti keele tunnis tegeletakse tahes-tahtmata rohkem tekstiloomega ja vigade parandusega. Ka ajaloo ja ühiskonnaõpetuse tundides on võimalik kasutada teistest ainetest enam arutelusid (võrreldes reaalainetega) (Masso & Kello, 2010; Metslang et al, 2013). Uuringute kohaselt on õpetajate jaoks kõige problemaatilisem aktsendiga rääkimine ning sellest tulenevalt õpilaste silmis autoriteedi kahanemine (Munro, 2003; Skachkova, 2007; Vaiss, 2009). Bourdieu (Kiilo & Kutsar, 2013) on öelnud, et ametliku (riigi-) keele läbi edendavad inimesed oma sotsiaalset staatust, sotsiaalset kompetentsust ning kehtestavad oma autoriteeti. Õpetajatel on seega lausa võtmeroll riigikeele edendamisel, sest õpilastele ei anta edasi mitte ainult keeleoskust ja keelelisi teadmisi, vaid ka hoiakuid keele suhtes. Seetõttu on vajalik, et õpetaja omandaks riigikeele seesmisest vajadusest. Keele õppimine ainult soovist töökoht alles hoida, viib lõpuks madala enesehinnanguni, jõuetuseni ning identiteedikriisini. (Kiilo & Kutsar, 2012b)

Õppematerjalid eestikeelseks õppeks

Kaheteistkümmes aines anti välja Tartu Ülikooli spetsialistide poolt koostatud eesti-vene seletavad sõnastikud 7.– 9. klassidele (Soll, 2005). Nimetatud sõnaraamatud on koostatud lähtuvalt leksikograafiast, ainespetsiifikast ja pedagoogikast. Need on inforikkad, definitsioonid

on esitatud koos näidetega, ning suunatud spetsiaalselt eesti keele õppele, sisaldades keelelist informatsiooni sõna struktuuri ja häälduse kohta (Kaalep & Mikk, 2008).

Phare programmi raames töötati välja tuhat paljundatavat töölehte, mis hõlbustavad õpetaja tööd harjutusülesannete leidmisel. Hiliskeelekümbelse programmi raames varustati koolid, kes äsja liitusid keelekümbelse programmiga, ning neli hiliskeelekümbelse pilootkooli, arvutitega ja printeritega. Vastavalt kooli suurusele jõudis igasse kooli 1-2 arvutit ning üks printer, millega tagatakse tehnilised tingimused õppetöö läbiviimiseks, tundide ettevalmistamiseks ning keelekümbelse programmis osalevate õpetajate omavaheline kontakt (Soll, 2005).

Õppematerjalide soetamist toetab koolipidaja, kuid tihti on koolide eelarve küllaltki kitsas ning eestikeelse kirjanduse ost on jäänud väheseks, mistõttu toetas AS Apollo Raamatud kahtekümnet kooli erineva ainealase kirjandusega. Sama hanke raames varustati koole erinevate sõnastike ja käsiraamatutega (Soll, 2005).

Üheks reformi kaugemaks eesmärgiks on finantsiline kokkuhoid, mis saavutatakse sellega, et kogu õppekava ulatuses pole vaja toetada õppematerjalide väljaandmist muu õppekeele koolide/õpilaste jaoks (Haridus- ja Teadusministeerium s.a.). Seoses reformiga on küll väljastatud mitmeid sõnaraamatuid ja mõningaid töölehti, kuid spetsiaalseid õppematerjale ei plaanita juurde teha. Kasutatakse eesti koolidele mõeldud õpikuid ning eeldatakse, et õpetaja on see, kes muudab tunni õpilasele arusaadavaks (Kello, Masso, Jakobson, 2011; Haridus- ja Teadusministeerium s.a.).

Õpetajate hinnangud eestikeelsetele õppematerjalidele on üldiselt rahuldavad. Tuntakse puudust keeleliselt kohandatud õppematerjalidest (Vaiss, 2009, Metslang, 2013). Enam ollakse rahul töölehtedega, sõnastikega ning visuaalsete materjalidega. See võib tuleneda sellest, et need on koostatud spetsiaalselt vene koolidele. Rohkelt leiavad kasutust õpikud ning natuke vähem töövihikud, õppefilmid ja arvutiprogrammid. Nende materjalide kvaliteeti hindavad õpetajad keskmiseks (Masso & Kello, 2010; Metslang, 2013). Sellest tulenevalt mainiti, et enam tekkis lünki ainealastes teadmistes, ning iseseisvate tööde tegemisel vajavad õpilased rohkem kõrvalist abi, samuti kulub õpetajatel kauem aega tundide ettevalmistamisele (Vaiss, 2009).

Kello, Masso ja Jakobsoni (2011) uuringutest tuleb välja, et enim ootavad õpetajad abi õppematerjalide väljatöötamisel. Eestikeelse materjali kohandamine vene õppekeele õpilasele võtab õpetajatelt liiga palju aega. Samuti nõuab see teatavat oskust ning peaks olema eelnevalt

analüüsitud ja katsetatud (Metslang, 2013). Infot õppevahendite kohta saavad õpetajad pigem koolitajatelt/õppejõududelt, raamatukogust ja internetist; metoodikakeskusi või erialaliite kasutatakse teabe hankimiseks harva (Masso & Kello, 2010).

Täheldatud on, et praegustest õpikutest, töövihikutest ja teistest õppematerjalidest puudub vene ja eesti kultuuriliste erinevuste väljatoomine. Samas on oluline käsitleda mõlemate rahvuste kultuuri teineteise paremaks mõistmiseks ning konfliktide vähendamiseks (Vassilchenko & Trasberg 2000; Kaalep & Mikk, 2008). Juba õpetajakoolitusel tuleb hakata rohkem tähelepanu pöörama muukeelse õpilase õpetamise spetsiifikale ja kultuurilistele erinevustele, sest üheks õpetajate poolt enim nimetatud takistuseks on ebakindlus tunne (Vassilchenko & Trasberg 2000; Metslang et.al., 2013).

Näiteks USA's valmistatakse õpetajaid ette töötamaks muukeelsete õpilastega juba õpetajakoolitusel, kus õpetatakse võõrkeele õpetamise metoodikat. Lisaks tutvustatakse erinevaid kultuure, mille esindajatega õpetajad tööol kohtuvad. Kakskeelsetele õpetajatele on seatud kõrgemad nõudmised – nad peavad läbima teste, milles tõestavad oma keeletadmisi nii inglise kui ka teises keeles (tavaliselt hispaania keeles), samuti kultuuris. Ehkki ettevalmistus on väga intensiivne, on kakskeelsete õpetajate palgad kõrgemad ning nad leiavad kergemini tööd (Crawford, 2002).

Anu Masso ja Katrin Kello (2010) uuringust selgub, et lisaks oma pedagoogirolli täitmisel peavad õpetajad eestikeelse õppe edukal läbiviimisel oluliseks teisi faktoreid nagu näiteks õpilaste motiveeritust õppida keelt ja ainet, varasemat kokkupuudet keelega, aga ka õpilase-õpetaja omavahelist läbisaamist. Tähtsaks peetakse ka juhtkonna toetavat suhtumist ja kollektiivset koostööd (eriti eesti keele ja aineõpetajate koostöö (Metslang et al, 2013)). Lisaks arvati, et tööd aitaks efektiivsemaks muuta abiõpetaja ja järeleaitamistundide olemasolu. Hoolimata sellest, et koostööpuudust on mitmetes varasemates töödes mainitud, on olukord muutusteta ning koostöö juhendamata ja juhuslik (Metslang et al., 2013). Samuti tunnevad õpetajad, et riigi toetus eesti keeles õpetamiseks on olnud ebapiisav (Kiilo & Kutsar, 2013).

Vanemate toetus eestikeelsele õppele üleminekul

Marju Lauristini (2012) uuringust tuleb välja elanike toetav suhtumine eestikeelsesesse õppesse ka põhikooli osas; juba enne reformi arvati, et on oluline õppida ühte-kahte ainet eesti keeles, siiski ei peetud varem ega ka nüüd kuigi atraktiivseks õppida 60% ulatuses eesti keeles (Vaiss, 2009; Masso & Kello, 2010). Mitmetes uuringutes on leitud, et vanemate suhtumine

kooli (ja seal toimuvasse) on seotud laste motivatsiooniga kooliskäimisele ja nende akadeemiliste saavutustega (Altschul, 2012; Jeynes, 2003). Seega on oluline ära märkida, et kuigi on märgata positiivsemat suhtumist eestikeelsesse õppesse, soovivad siiski vene keelt kõnelevatest lapsevanematest tervelt 43%, et nende lapsed omandaks hariduse pigem venekeeles. Teise valikuvariandina saadetakse oma lapsed kooli, mis osaleks keelekümbluses.

Samas on lapsevanemad siiski teadlikud, millist kasu toob eestikeelses koolis õppimine. Peamiselt nimetati paremat riigikeele tundmist, samuti arvatakse, et lapse edasised võimalused kõrgkoolis õppida on laiemad ning tööturul konkureerides on nad edukamad kui ainult ühte keelt (ainult eesti või vene keelt) kõnelevad isikud (Muukeelne laps eesti õppekeelega koolis, 2001). On uuritud, et kui vanemad tajuvad enesel sundi omandada eesti keel, siis võtavad nad vene keele (oma kodukeele) suhtes kaitsva positsiooni. Piirkonnas, kus domineerivaks keeleks on vene keel, suhtutakse eesti keele õppesse positiivsemalt (sest ei tunnetata ohtu oma keelele) (Kempainen, et al., 2004).

Metslangi (2013) uurimuses tuleb välja, et vene keelt kõnelevate noorte kontakt eesti keelt kõnelevate inimestega on olnud vähene ning klassivälist keeleõpet tuleks toetada riiklike programmidega. Võimalikult tihedad kokkupuuted teise emakeelega noortega motiveerivad õpilasi, arendades nende keeleoskust, ning mida parem on keeleoskus, seda tihedamini suheldakse – keele õppimine saab mõtestatuks (Nunan, 2004; Vihalemm, 2008; Batelaan, 2002).

Et aidata kaasa integreerumisele, toimus riigi poolt pidev teavitustöö: keelelaagrite läbiviimine, kogemuste vahetamine läbi jutukeste kirjutamise, teemal „Lugu sellest, kuidas ma eesti keelt õppisin“. Teavitustööd tehti ka läbi meedia – Raadio 4 edastas narvalastele saadet „Kontakt!“ ja Eesti Televisioonis jooksis sari „Dilemma“, ilmus kuus numbrit kakskeelset ajalehte Ruupor (Soll, 2005).

Kakskeelse hariduse kogemused Lätis

Läti, sarnaselt Eestile, on vene keelt kõnelevate inimeste arvukus suur, ning et integreerida venekeelset elanikkonda ja pakkuda võrdsemaid võimalusi sisenemaks Läti ülikoolidesse, hakati venekeelsetelt koolidelt nõudma 60% ulatuses lätikeelset õpet. Üleminekuga alustati 2004. aastal ning samm-sammuline muutus jõudis lõpuni aastaks 2010. Paljud õpetajad tundsid, et muutused olid liiga kiired (Russita, 2010). Rahulolematu oli ka kogukond, toimusid suured meeleavaldused. Huvitava kombel näitasid aga akadeemilised väljaanded, et kakskeelset haridust toetatakse 87%, (mitteakadeemilised) arvamused artiklid

toetasid 45% kakskeelset haridust (Batelaan, 2002). Väideti, et reform oli üldplaanis läbimõeldud, kuid detailidesse ei süvenetud, näiteks ei pööratud piisavalt tähelepanu õppematerjalidele (mis on iganenud), ja õppimist toetavate klassiruumide soetamisele (tehnilised vahendid, klassi suurus), samuti olevat jäänud üldiselt arvestamata õpilaste ja õpetajate võimalused (keeleoskus, võõrkeele metoodika jms.) (Protassova, 2010).

Sarnaselt Eestiga olid õpetajad mures oma kvalifikatsiooni pärast, sest keeleeksami sooritamine ei taga piisavat sõnavara õpetamiseks (Batelaan, 2002). Selgus, et mõned õpetajad lähevad klassi ette päheõpitud tekstiga, sest muudmoodi ei ole nad suutelised oma infot edastama (Protassova, 2010). Kaheldi ka hariduse kvaliteedis, mida võiks mõjutada võõrkeeles õppimine. Suurima takistusena nähti aga õpetajate ebapiisavat väljaõpet ning madalaid palku (Grabāne, 2012). Seetõttu eraldati lisarahasid kakskeelsete hariduskeskuste toetuseks ja spetsiaalse kirjanduse väljaandmiseks vähemuskoolidele. Palgalisa said need õpetajad, kes õpetasid oma ainet läti keeles ning kasutasid aktiivselt kakskeelse õppe metoodikat (Djackova, 2003).

Kaks aastat enne reformi korraldatud uuringu tulemusi võrreldi andmetega, mis saadi kolm aastat pärast reformi. Vene keelt kõnelevate koolilaste seas oli läti keele oskus oluliselt paranenud, kuid tegelik läti keele kasutus oli palju madalam ning nende aastatega isegi vähenenud. Muutumatuks jäi läti keele kasutus koolimajas – õpetajaga suheldes eelistati kasutada vene keelt. Samuti eelistati venekeelset meediat, raamatuid ning sõpradega suheldi vene keeles. See haakub varasemate uuringute tulemustega, milles selgub, et kohtades, kus on keelekasutus seadustega sätestatud, näiteks tööl, on läti keele kasutus intensiivistunud; küll aga olukordades, kus keelekasutus oleneb isiku tahtest, näiteks poes või sõbraga rääkides, otsustatakse rohkem vene keele kasuks (Cara, 2010; Grabāne, 2012b).

Lätis on reformi tulemusena peatunud vene koolidest õpilaste lahkumine läti koolidesse (mis on ühe kooli püsijäämisel väga oluline faktor), samuti ei avaldunud praktikas kardetud keskmiste õpitulemuste langus (Käosaar & Metslang, 2007).

Käesoleva uuringu taustainformatsioon

Kuna suurem osa samal teemal korraldatud uurimustest on läbi viidud Tallinna ja Narva koolides, mõni ka Tartu koolis, otsustas käesoleva töö autor uurida Valga õpetajate arvamust. Viimane erineb eelnimetatud linnadest oma perifeerse olemuse poolest, aga ka järjepideva venekeelse elanikkonna protsendilise kasvu osas.

Uurimustulemuste interpreteerimisel on kasuks, kui teatakse kooli ajalugu (millal hakati tegelema keelekümblyusega) ning võetakse arvesse ka statistikat, kas ja kuhu õpilased pärast kooli lõppu edasi õppima suunduvad (eesti keele osatähtsus edasi õppimisel).

Valga Vene Gümnaasium. 2009. aastal oli eestlaste osakaal linnas 52% , venelasi 25%. Samas elab Valgas 2100 inimest, kes ei ole oma rahvust määratlenud, esindatud on ka lätlased, ukrainlased, valgevenelased, mustlased, soomlased, leedulased, sakslased ja teised väiksemad rahvusgrupid (Tuubel, 2010). Raske on täpselt määratleda Valga etnilist kooslust, sest tulemused erinevad juba uurimusesti. Natuke varasemas uurimuses saadi tulemuseks, et Valgas on eesti kodakondsusega inimesi 70%, 15% on määramata kodakondsusega, 10% on venelasi ja 5% lätlasi (Lundén & Zalamans, 2002). Statistika järgi väheneb Valgas eestlaste osakaal aastati. Võib järeldada, et Valgast lahkujateks on eestlased, venelased ja muud rahvused on paiksemad.

Kagu- ja Lõuna-Eesti maakondade ainus venekeelne kool asub Valgas – Valga Vene Gümnaasium (VVG). Kooli ajalugu ulatub 1919. aastani, mil kool töötas erakoolina. Kooli nime on aastate jooksul mitu korda muudetud, kuid õppekeeleks on alati olnud vene keel. 2000. aastast ühineti keelekümblyuse programmiga, millest alates on B klasse õpetatud keelekümblyuse metoodikast lähtuvalt.

Sisehindamine viidi läbi 1. septembrist 2007 kuni 31. augustini 2010 (Valga Vene Gümnaasiumi sisehindamise korraldas kooli direktor). Aruandest on käesoleva töö autor välja noppinud tema arvates töö jaoks olulised/sisulised punktid. Sisehindamise aruandest lähtus järgmine statistika:

Järjest enam VVG gümnaasiumiastme lõpetanud õpilasi suunub edasi õppima kõrgkooli. 2009–2010 aasta lõpetajatest oli edasisuundujaid 60% (VVG Sisehindamine..., 2010). Eelistatuim kõrgkool on Tallinna Tehnika Ülikool.

Põhikooli lõpetajad (65%) jätkavad õppimist VVG gümnaasiumiastmes, needki näitajad on aastati suurenenud. Harvad on juhused, kui õpilane valib edasiõppimiseks mõne muu gümnaasiumi. Need, kes ei lähe edasi gümnaasiumiõppesse, jätkavad õpinguid Valga Kutsehariduskeskuses (VVG Sisehindamine..., 2010).

Iga-aastasest vanemate rahuloluküsitlusest nähtub, et vanemad väärtustavad kooli kõige muu seas just sellepärast, et Valga Vene Gümnaasiumis saab emakeelse (venekeelse) hariduse. Samas peetakse oluliseks võimalust saada haridus ka riigikeeles (keelekümblyusklasside puhul), ning suhtutakse positiivselt keelekümblyusklasside olemasolusse. (VVG Sisehindamine..., 2010)

Kool on oma arengukavasse kuni 2015. aastani lahti kirjutanud strateegia üleminekuks eestikeelsele õppele. Koostööd tehakse Valga lasteaiaga Pääsuke, kus on ka keelekümblyse rühmad; ühiselt korraldatakse üritusi nii lastele kui ka koolitusi ja metoodika-alaseid päevi õpetajatele. Osaletakse ka Integratsiooni Sihtasutuse Keelekümblyskeskuse korraldatavatel koolitustel, toimuvad konverentsid.

Koostöös eesti koolidega korraldatakse lastele ühiseid väljasõite, keelekümblyslaagreid ning Valga Põhikooliga tehakse tihedat koostööd Integratsiooni Sihtasutuse, Keskkonnainvesteeringute ning tervist edendavate projektide raames. (VVG Sisehindamine..., 2010)

Valga Vene Gümnaasiumi arengukava koostamise hetkel oli suurimaks probleemiks gümnaasiumiastme õpetajate leidmine, kes oleksid pädevad oma ainet andma eesti keeles, kuid valdaksid ainealaseid termineid ka vene keeles. (VVG arengukava 2012–2015)

Peamise tähelepanu all oli gümnaasiumiastme 60% kursuste eesti keeles õpetamine; põhikooli üldklassides mõningate ainete eestikeelse terminoloogia õpetamine ning lõimitud aine- ja keeleõpe (VVG arengukava 2012–2015).

Uurimuse eesmärk ja uurimisküsimused

Viimastel aastatel on meedias leidnud ulatuslikult kajastamist venekeelset haridust pakkuvate koolide riigi poolt ette nähtud üleminek eestikeelsele õppele. 1998. aastaks oli teemakajastus ajakirjanduses poliitikute keskne (sõnavõtjateks olid poliitikud), sisaldades harva õpetajate poolt kirjutatud pöördumisi või sõnavõtte (Jakobson, Korts & Grinko, 1998). Lisaks meediakajastustele on sel teemal kirjutatud ka akadeemilisi töid, kuid enamjaolt on lähenemine jäänud Tallinna ja Ida-Virumaa koolide keskseks (Pulver & Toomela, 2012; Kello, 2009). Selle haridusliku ümberkorralduse mõju muudes Eestimaa piirkondades, nagu näiteks Valga, on jäänud avalikust arutelust kõrvale. Samas on oluline teadvustada, et ümberkorralduse kohustusega kaasnev mõju võib lähtuvalt keskkonnast (nt venekeelse elanikkonna osakaal kohalikus elanikkonnas, venekeelsest haridusest huvitatud isikute hulk, eestikeelset õpet vene keelt emakeelena rääkivatele lastele pakkuma võimeliste ja huvitatud õpetajate hulk) olla piirkonniti väga erinev. Muuhulgas võib teatud piirkondades tuua selline ümberkorraldus kaasa mitte ainult eestikeelse õppe osatähtsuse tõusu, vaid venekeelse õppe täieliku kadumise läbi kooli sulgemise ratsionaalse otsuse. Lähtuvalt eelnevalt nimetatust on käesoleva uurimustöö eesmärgiks uurida Valga Vene Gümnaasiumi õpetajate arvamust eestikeelsele õppele

üleminekuga seonduvate aspektide (keeleline valmisolek, õppematerjalide olemasolu, vanemate suhtumine) kohta.

Lähtuvalt eesmärgist püstitati järgnevad uurimisküsimused:

1. Kuidas hindavad õpetajad õppematerjalide olemasolu?

Haridus- ja Teadusministeerium on vabariigis eestikeelse õppe tarvis välja andnud sõnaraamatuid ja prinditavaid õppematerjale (Soll, 2005). Autor arvab, et on oluline saada tagasisidet sellest, kas ning milliseid Haridus- ja Teadusministeeriumi poolt koostatud ja jagatud materjale praktikas kasutatakse.

2. Kuidas hindavad õpetajad enda keelelist valmisolekut (sh keeleoskust) ainete eesti keeles õpetamiseks?

Mitmes uuringutes on välja tulnud, et õpetajad hindavad oma keeleoskust kesiseks (enne riiklikke keeleõppekoolitusi), mis võib olla seotud õpetajate tagasihoidlikkusega või reaalsuse tajumisega (Vaiss, 2009; Lauristin et al., 2012). Samas võiksid Valga õpetajad olla enesekindlamad oma keeleoskuse suhtes, sest linna domineerivaks keeleks on eesti keel (Tuubel, 2010).

3. Millisena tunnetavad õpetajad lastevanemate suhtumist eestikeelsesse õppesse?

Vanemate suhtumine eestikeelsesse õppesse mõjutab ka laste hoiakuid (Vaiss, 2009; Altschul, 2012; Jeynes, 2003). Sellest lähtuvalt uuritakse, millisena tajuvad õpetajad lastevanemate toetust. Kas on vanemaid, kes abistavad õpetajaid et eestikeelne õpe läheks lihtsamalt või leidub hoopis neid, kellel on eestikeelsesse õppesse läbinisti negatiivne hoiak?

Metoodika

Antud töö on läbi viidud kvalitatiivset uurimismeetodit kasutades. See võimaldab analüüsida inimeste kogemusi, tõekspidamisi ja mõista nende tõlgendusi nähtustele ja olukordadele, võttes arvesse keskkonda ja varjatud infot (n-ö ridade vahel öeldu) (Laherand, 2008; Mayring, 2000).

Õpetajatega viidi läbi poolstruktureeritud intervjuud, uurimaks nende suhtumist reformi – venekeelsete koolide üleminek eestikeelsele õppele. Saadud tulemusi analüüsiti ilma statistiliste vahenditeta, selleks kasutati kvalitatiivset sisuanalüüsi. Kvalitatiivsele sisuanalüüsile omaselt

töötatati materjal samm-sammult läbi, leidmaks tekstist kesksed teemad (Laherand, 2010; J.Bortz, N.Döring, 2005). Uuritavad tekstid saadi intervjuude transkribeerimise teel.

Valim ja mõõtevahend

Uurimus viidi läbi 2013. aastal Valga Vene Gümnaasiumis, kus toimub õpetamine nii vene kui eesti keeles. Kooli direktorilt küsiti luba koolis intervjuude läbiviimiseks ning valim moodustati kooli sekretäri abil lihtsa juhusliku valiku teel. Õpetajate valikul oli ainsaks seatud kriteeriumiks see, et ta õpetaks Valga Vene Gümnaasiumis. Kõikide õpetajatega lepitati kohtumine kokku telefonitsi. Uuringus nõustus osalema 6 õpetajat. Iga uuringus osalenud õpetajaga viidi läbi poolstruktureeritud intervjuu. Uuringus osales 2 eesti keelt ja 4 vene keelt emakeelena kõnelevat isikut, neist kolm õpetajat viisid oma tunde läbi eesti keeles, ja ülejäänud kolm kombineerisid oma tundides eestikeelseid osasid ja/või terminiõpet. Reform, millest ajendatuna käesolev töö kirjutatud on, puudutab küll gümnaasiumi, kuid mõju ulatub kõikidesse kooliastmetesse, mistõttu uuringus osalemisel ei pööratud erilist tähelepanu sellele, millises kooliastmes õpetaja töötab. Vastajate jagunemine kooliastmeti: kaks algklasside õpetajat, kaks põhikooli õpetajat ning kaks põhikooli ja gümnaasiumi õpetajat. Osalejad olid kõik erinevate ainete õpetajad, erinev oli ka õpetajana töötamise praktiline kogemus – staaž vastavalt kahest aastast kuni kahekümne kaheksa aastani. Enamik intervjuueeritavaid olid omal ajal ise Valga Vene Gümnaasiumis hariduse omandanud ning pärast ülikooliõpinguid samasse kooli tööle naasnud.

Intervjuu küsimused koostati varasematele uuringutele tuginedes ning need jagunesid kolme valdkonda: õppematerjalid, lastevanemate suhtumine eestikeelsesesse õppesse, õpetajate arvamus enese keelelisest valmisolekust. Iga valdkond sisaldas kolme kuni seitset küsimust ja vajadusel esitati täpsustavaid küsimusi. Lisaks olid ka taustaküsimused, mis andsid teavet õpetajate kodukeele ning tundides kasutatava keele kohta. Valiidsuse tagamiseks viidi läbi pilootintervjuu, sellele järgnevalt tehti mõõtvahendisse mõningad muutused. Küsimus õppematerjalide kohta oli liiga kinnine, uurides ainult Haridus- ja Teadusministeeriumi poolt välja antud materjale. See küsimus tehti avatumaks ning jagati kaheks küsimuseks: „*Kuidas on Haridus- ja Teadusministeerium üleminekut toetanud?*“ ja „*Kust leiate materjali eestikeelsete tundide jaoks?*“

Protseduur ja uurimiseetikaga arvestamine

Töö autor intervjueris iga osalejat eraldi ning isiklikult. Osalejaid informeeriti intervjuu eesmärkidest, samuti selgitati, et osalemine on vabatahtlik ning tulemusi töödeldakse anonüümselt.

Intervjuud lepidi kokku õpetajatele sobivatel aegadel, mil töö autor saabus koolimajja. Intervjuu andmiseks meeldiva koha said õpetajad ise valida, tavaliselt oli selleks nende koduklass. Kaks intervjuud pidi siiski ruumi puudumisel ja õpetajate soovil läbi viima õpetajate toas. Intervjuud toimusid 2013. aasta märtsis, eesti keeles. Osalejate loal salvestati intervjuud diktofonile, mis hiljem märgistati vastavalt toimumise järjekorrale 1, 2, 3, 4, 5, 6. Transkribeerimisel toetus töö autor Meri-Liis Laheranna raamatule „Kvalitatiivne uurimisviis“ (2008). Näiteks (3) – paus, sulgudes pausi pikkus sekundites, (naer) – õpetaja naerab, ... – lõpetamata jäänud mõte. Õpetajate lauseid, mida järgnevas töös tsiteeritakse, ei ole muudetud. Samas on autor kohati tsitaadi lühemaks teinud, jättes alles ainult olulise mõtte. Tsitaadid esitatakse eesmärgiga kokkuvõtvalt esitatud mõtteid näitlikustada.

Üheks väga oluliseks aspektiks uurimustöö läbiviimisel on uurimiseetikaga arvestamine, seda eriti juhul, kui uurimisobjektiks on inimene. Uurimiseetika puhul rõhutatakse selliseid aspekte nagu vabatahtlikkus, konfidentsiaalsus, anonüümsus ja uuritavate teadlikkus sellest, mida nende puhul uuritakse, ning mida saadud informatsiooniga hiljem peale hakatakse (Silverman, 2004; Eetikaveeb, s.a). Seda põhimõtet on järgitud ka käesoleva uurimustöö läbiviimisel. Õpetajatele anti teada, mis on uurimustöö eesmärgid. Intervjuudes osalemine oli õpetajatele vabatahtlik ning kinnitati, et töö autor tagab osalejate anonüümsuse. Peale transkribeerimist intervjuud kustutati.

Et tagada võimalikult täpne andmete tõlgendamine transkribeeriti intervjuud detailselt ja suhteliselt kohe pärast intervjuu toimumist. Valiidsuse tagamiseks oli kokkulepitud pilootintervjuu, pärast mida töö autor täpsustas mõnda küsimust. Intervjuerijal oli paber küsimustega igal intervjuul kaasas.

Kodeerimine ja kategooriate moodustamine

Kvalitatiivse sisu analüüsi tegemiseks on mitmeid meetodeid; lähtudes uurimisküsimustest, andmestiku iseloomust ning uurija isiklikust stiilist valitakse sobiv meetod (Laherand, 2008). Käesolevas magistritöös kasutati kategooriate moodustamiseks ning

kodeerimiseks erinevate meetodite segavorme ehk segakategooriaid ja segakodeerimist (Mayring, 2000; Laherand, 2008; Silverman, 2004). Uuringu planeerimise etapis pani töö autor paika esmased, uurimusküsimustest tuletatud, deduktiivsed põhikategooriad.

Uurimusküsimustest deduktiivselt tuletatud kategooriad olid järgmised: õppematerjalid, õpetajate arvamus enda keelelisest valmisolekust, lastevanemate suhtumine eestikeelsesse õppesse.

Deduktiivsetest kategooriatest lähtuvalt loeti uuritavaid tekste ja markeeriti eri kategooriate alla paigutatavad kohad erinevat värvi markeritega.

Kodeerimise tarvis koostati kodeerimisjuhend (näide juhendist lisa 1). Esialgu tekkis 49 erinevat koodi, mis paigutati nende sisust lähtuvalt deduktiivsete põhikategooriate alla.

Tulemuste täpsemaks esitamiseks moodustusi lisaks alakategooriad. Pöördudes tagasi transkriptsiooni juurde ja teksti korduval lugemisel tekkisid kategooriad, mis ei sobinud esialgsete põhikategooriate alla. Nii lisandusid kaks induktiivselt tekkinud kategooriat.

Induktiivselt tekkinud kategooriad: õpetajate arvamus õpilaste valmisolekust eestikeelseks õppeks, õpetajate pakutud lahendused edukamaks reformi läbiviimiseks. Induktiivselt tekkinud kategooriate tõttu täiendati hiljem teooria osa.

Tulemused

Järgnevas peatükis antakse ülevaade uurimistulemustest. Need esitatakse tekkinud kategooriate ja alakategooriate kaupa:

1. Õppematerjalide olemasolu
 - Õpik ja töövihik
 - Lisamaterjalid
2. Õpetaja arvamus enda keelelisest valmisolekust eestikeelseks õppeks
 - Õpetajate keeleoskus
 - Õppetöö läbiviimine eesti keeles
 - Eesti keeles õpetamise põhjused
3. Õpetajate arvamus õpilaste valmisolekust eestikeelseks õppeks
 - Sagedamini esinevad probleemid
 - Õpilaste motiveeritus
 - Sõpruskonna keel

4. Vanemate suhtumine eestikeelsesse õppesse
5. Õpetajate poolt pakutud lahendused

1. Õppematerjalide olemasolu

Selle peakategooria alla koguti kokku kõik intervjueeritavate ütlused, mis räägivad traditsioonilistest õppevahenditest (õpik ja töövihik) ja lisamaterjalidest.

Õpik ja töövihik. Ilmnes, et õpetajad, kes õpetavad oma aineid vene keeles, kasutavad oma tundide ettevalmistamiseks paralleelselt venekeelsetele ka eestikeelseid õpikuid. Ühes klassis on katsetatud ka kombineerida venekeelseid õpikuid eestikeelsete töövihikutega, kuid õpetaja sõnutsi ei sobinud selline korraldus peamiselt selle tõttu, et töövihiku ja õpiku „...teemad ei kattunud. Kui me tahtsime teha harjutusi, nad ei saanud mitte midagi aru, mina ainult tõlkisin. Kodutööd ma ei saanud ka anda, sest oli vaja tõlkida.“

Õpetajad mainisid oma intervjuudes, et eestikeelsed õpikud on kas vene kodukeelega õpilase jaoks liiga rasked või õppekava (ning maailmas toimunud) muudatuste taustal ajale jalgu jäänud. „Õpikud, nad on eestikeelsete koolide jaoks väga head, aga venekeelsetele õpilastele päris rasked. On palju kõnekeelseid ja madalkeelseid sõnu, millest nad aru ei saa.“ Või, kui eesti keele tunnis tahetakse arendada suhtlemispädevust, on õpikud väga grammatikapõhised. Mistõttu peavad õpetajad ise väga palju lisamaterjale otsima.

Gümnaasiumiastmes eelistatakse uue õppetüki materjali edastamist pigem loenguvormis, sest õpikud puuduvad. Nende puudumist põhjendasid õpetajad kooli gümnaasiumiastme sulgemisega – „...kui gümnaasiumisse jätkub õppetegevust veel kaheks aastaks, ei ole koolil ratsionaalne raamatuid osta ning hiljem seisma jätta“. Kuna antud uuringus osalenud õpetajad kasutavad igal juhul slaidiesitlusprogramme ning peavad mõningaid õpikuid eriti keeruliseks (näiteks keemias), siis ei olnud nad õpikute puudumisest häiritud, vaid suhtusid olukorda mõistvalt.

Lisamaterjalid. Lisamaterjalide puudust õpetajad ei tunne. Omavahel vahetatakse materjale aktiivselt ning palju ideid leitakse ka internetist: „...veebis on üleval väga häid tunnikonspekte ja töölehti.“ Tundide läbiviimiseks kasutatavad materjalid varieeruvad Youtube'i videotest kuni klassikaliste töölehtedeni. Enamikel õpetajatel ei võta lisamaterjalide leidmine väga palju aega – kui üks õpetaja on mõne töölehe koostanud, siis jagatakse oma töid ka teiste õpetajatega. Koolis on sisse seatud küllaltki mahukas kaust, millesse kogutakse töölehti ja

erinevaid lisamaterjale. Kausta täiendavad kõik õpetajad, samuti võivad kõik õpetajad sealt materjale võtta.

Küsimusele, kui paljud õpetajad kasutavad Haridus- ja Teadusministeeriumi poolt väljaantud töölehti, saadi vastuseks enamikelt õpetajatelt, et ei ole ette tulnud vajadust neid otsida. Leidus siiski üks õpetaja, kes mainis, et mõnikord ta kasutab töölehti, mis on keelekümbluskeskuse poolt koostatud. Samas nentis ta kahjutundega, et sealsed töölehed on koostatud vana õppekava järgi, mistõttu ei saa neid enam nii palju kasutada kui varem. „...*aga nad olid väga head ja mõnede teemade puhul kasutan siiaamaani.*“

Haridus- ja Teadusministeerium väljastas spetsiaalselt vene koolide jaoks sõnaraamatuid. Selgus, et tegelikult kasutatakse sõnaraamatuid tundides vähe. Pigem seletab õpetaja ise võõraste sõnade tähendusi. Kui aga kasutada sõnaraamatuid, siis eelistatakse internetis kättesaadavat ÕS'i. „...*meie koolis on päris vanad sõnaraamatud ning kuna kõik on internetis kättesaadav, siis ei olegi mõtet neid raskeid raamatuid tassida. Aga tavaliselt üritan ise tähendusi seletada, et olla kindel, et õpilased õigesti mõistaksid.*“

Õppetunni info edastamiseks kasutatakse mitmeid meetodeid, näiteks räägib kogu uue materjali õpetaja ise, kirjutades tahvlile märksõna, või püstitab probleemi, millele terve tund keskendutakse: „...*püüan iga õppetunni üles ehitada mõnele probleemile, kas paavsti valimised või naiste õigused, ning sujuvalt tulevadki arutelu käigus sekka aastaarvud, ning teadmised keskajast*“

Vanemates astmetes mainiti ka diskussioonide tekitamist, arendamaks eesti keeles arutamise oskust. Õpetaja selgitab spontaansete küsimuste küsimist: „*Keelekümblusklassides käib kogu jutt eesti keeles. Kuid vene õppekeelega klassides on nii ja naa, tuleb ette rohkem vene keeles küsimist.*“

Sageli pööratakse tähelepanu võimalikult meeldejäävate esitluste koostamisele: „...*õpilane näeb materjali, lisaks on see veel värviline, suur ja ilus, siis jääb seal olev info ka natuke paremini meelde.*“ Tundi aitab efektiivsemaks teha see, kui teemat siduda reaalse eluga ja õppimisse kaasata arvuteid.

2. Õpetaja arvamus enda keelelisest valmisolekust eestikeelseks õppeks.

Õpetajate keeleoskus. Kuna tegu on kooliga, kus kasutatakse kaht, eesti ja vene keelt, siis peavad vastanud õpetajad vajalikuks osata mõlemat keelt. Hinnangud oma eesti keele oskusele

erinevad mitmeti, leiti et teadmised keelest on piisavad, aga oli ka neid, kes tunnistasid et vajaksid keelekursuseid. Samas on kõikide uuringus osalenud õpetajate keeleoskus piisav, ja intervjuude läbiviimisel ei kasutatud muud keelt peale eesti keele.

Kõik intervjuueeritavad on kokku puutunud eesti keeles õppimisega (käinud eesti õppekeelega koolis), kuid mõõnavad, et vähese kasutamise tõttu on keel ununenud. Mõni õpetaja tunnistas, et oleks vaja eesti keelt juurde õppida, sest praeguse oskusega ei jää ta ise rahule. Ütlustest jäi kõlama, et spetsiaalselt eesti keele koolitusi ei ole läbi viidud; vähemalt ei mäletanud intervjuueeritavad, et neid oleks toimunud, või ei ole need olnud kättesaadavad: „*Meil Valgas korraldab eesti keele kursused töötukassa. Lisaks toimuvad need ainult päeval, kuid siis ma olen ju tööl.*“ Leidus ka õpetaja, kes arvas, et „*kuna absoluutselt kõik koolitused toimuvad eesti keeles, siis iga koolitus on teatud määral ka keeleline ettevalmistus.*“

Intervjuudest jäi kõlama, et otsest tagasisidet õpetajad oma keeleoskuse kohta ei saa, kuid kooli personali mitmekeelsus võimaldab igapäevaselt mitmekesist keelepraktikat.

Õpetajad mainisid ka, et isegi kui õppetöö toimub eesti keeles, on vajalik vanematega suhtlemiseks osata ka vene keelt, samas otsest vajadust vene keele koolituse järele ei ole, õpetajad saavad hakkama tuginedes nõukogude aja keelepraktikale. „*Ma ei kujuta ettegi, et ma ei oskaks vene keelt selles koolis, ma pean oma kolleegidest ja õpilastest ikka aru saama. Või klassijuhatajana lapsevanematega suheldes. Vähesed lapsevanemad räägivad eesti keelt.*“

Õppetöö läbiviimine eesti keeles erineb klassiti, keelekümbelklassides kasutatakse vene keelt väga vähe – tunnitöö ja õpikud on eestikeelsed. Kui õpilasele jääbki midagi arusaamatuks, siis õpetaja üritab seda seletada teiste sõnadega, kuid eesti keeles. Tavaklassides kasutatakse aga eesti ja vene keelt segamini. Samuti märkisid õpetajad, et lisaabi tunnis, näiteks abiõpetaja näol, teeks õpetamise lihtsamaks küll, kuid konkreetselt sellest puudust ei tunta. Õpetajad, kes ei õpeta keelekümbelklassides, leiavad tuge eestikeelsetest õpikutest ja vajadusel ka sõnaraamatutest.

Üks intervjuueeritav märgib, et eesti ja vene koolis õpetamise vahe on rõhuasetusel. „*Eesti koolis on olulised teadmised, keel on ju selge.*“ Kuid vene koolis õpetatakse keelt läbi aine, sellest tulenevalt tekivad ka dilemmad, kuidas hinnata, kui õpilane ainet teab, kuid keeleline pool jääb puudulikuks. Tunnitöö hõlbustamiseks ja kõigi juurde jõudmiseks toimub mõningate ainete õpe gruppides, mille suuruseks on 10–12 õpilast. „*... nii jõuab tunnis kõikidega tegeleda. Sest lastel on niikuinii raske, nii saame neid natukenegi aidata.*“

Tundidesse püütakse tuua ka diskussioone, kuid tavaklasside lapsed kipuvad siis lõpuks ikka vene keelt kasutama. Nendes klassides tuleb õpetajal tõlkimist rohkem ette. Nii mõnigi õpetaja mõonab, et isegi kui õppetöö viiakse läbi eestikeelsena, siis lõpuks toimub individuaalne õpetamine/juhendamine ikkagi vene keeles. Seda ka lihtsamate ainete, näiteks tööõpetuse puhul: „... vaatame eestikeelseid esitlusi või demonstreerin klassi ees mõnd töövõtet, ka eesti keeles. Aga ikkagi, kui laps midagi ei oska, siis ma tulen tema juurde ja mis keeles ma talle asja uuesti selgitan? Ikkagi vene keeles. Et ta aru saaks.“

Algklassides ja põhikooliklassides, kus toimub terminiõpe, on õpetajad rohkem hõivatud tõlkimisega, ning aja kokkuhoiu mõttes antakse õpilasele terminid koos venekeelsete vastetega, kuid töölehed koostatakse kakskeelsetena, et harjutada tunnis õpitut. Mitme õpetaja koostööna toimub lõimitud õpe: „Sarnaste teemade puhul, näiteks teemaks on kevad, siis eesti keele õpetaja annab eestikeelse sõnavara, inglise keele õpetaja inglisekeelse sõnavara ja loodusõpetuse õpetaja annab oma looduse panuse.“

Eesti keeles õpetamise põhjused. Peamiselt nimetavad õpetajad eesti keele(s) õpetamise põhjuseks õpilaste tulevikku – gümnaasiumis, kutsekoolis, ülikoolis toimub õppimine eesti keeles. Kuid mitte ainult, ka algklassides eestikeelse terminiõppega tegelev õpetaja viitab õpilaste tulevikule: „Järgmistes klassides puutuvad õpilased järjest rohkemate eestikeelsete terminitega kokku. Õpilastel on lihtsam toime tulla, kui neil on juba baas olemas. Igal aastal on järjest rohkem ja rohkem sõnu, seega on oluline, et juba alt hakataks õpetama.“

Kuid on õpetajaid, kes õpetavad lisaks veel sellepärast, et neile endale meeldib keel („Mulle meeldib keelestruktuur. Ma olen nagu keeleteadlane, kes läheb sügavuti. Mulle meeldib otsida sarnasusi, erinevusi, otsida uusi sõnu. /.../ Minu isiklik tahe ja huvi on väga suur.“) või ta soovib eestlasi ja venelasi teineteisele lähendada. Uurimuses osales õpetaja, kes on võtnud väikeseks eesmärgiks selgitada oma tundides kultuurilisi erinevusi – tema praktika on näidanud, et õpilastel on mitmete sündmuse kohta palju küsimusi.

3. Õpetajate arvamus õpilaste valmisolekust eestikeelseks õppeks.

Sagedamini esinevad probleemid. Peamiste probleemidena nimetasid õpetajad keelest mitte arusaamist, vähest julgust keelt harjutada, õppimise ja õpetamise energiakulukust ja õpilaste silmaringi ahtaks jäämist. Kardetakse, et õpilastel on lõpuks kõik teadmised segamini või puudulikud.

Õpetajad arvavad, et kõige edukam on teadmiste omandamine siis, kui seda tehakse oma emakeeles. Üks intervjuueeritav arvab: „*kõige tähtsam õpilastele oleks omandada teadmised ning arendada mõtlemist, pärast tulevad ka teised keeled.*“

Probleeme tekitab ka õpilaste tagasihoidlikkus, mille tõttu nad ei julge kaasa rääkida, „*lõpuks lülitatakse end tunnist välja ning kõik see kajastub kontrolltöös*“. Ette tuleb olukordi, kus õpilase keeleoskus on kehv ja õppimine ka ei lähe hästi: „*Kui ma näen, et õpilasel eesti keel ei lähe, ja tal õppeaine on nõrgalt kolm, siis ma ei saa ka ju tegelikult nõuda kõiki asju ainult eesti keeles.*“

Sagedaseks probleemiks on ka see, et väiksemates klassides ei ole õppeaine ja vajalikud terminid selgeks saanud ning hilisemates klassides on raske järjele jõuda.

Õpilaste motivatsioon. Nagu igas koolis, on ka Valga Gümnaasiumis õpilasi, kes on rohkem ja kes vähem motiveeritud õppima. Tuleb ette, et õpetaja peab seletama, miks on õppimine/aine vajalik. Samas on õpetajad märganud just nimelt võõra keele tõttu motivatsiooni langust. Osa intervjuueeritavaid mainib, et nad on kohanud tundides motivatsioonipuudust, sest eesti keel ei ole lastele südamelähedane, ning nii kaotab aine õpilase jaoks tähendusrikkuse.

Üks õpetajatest arvab, et õpilased ise peaksid gümnaasiumiastmes piisavalt ettenägelikud olema ja kui õpilane tahab minna ülikooli õppima, siis peab ta ka ise pingutama ning õpib keele igal juhul ära. „*Kui me arvestame seda, et gümnaasiumi lähevad ainult need õpilased, kes tahavad kuskil edasi õppida, näiteks ülikooli minna, siis nad peavad olema ise valmis mõtlema, kas (õpilaste) eesti keele oskusest piisab või ei piisa.*“

Samas on ka neid õpilasi, kes ei olegi motiveeritud koolis käima. Mittehuvitatud õpilased istuvad lihtsalt tundides ning õppeedukus kannatab. Seevastu individuaalsed vestlused ja järeleaitamistunnid panevad õpilased jälle tööle. Intervjuueeritav leiab, et „*individuaalne vestlus aitab rohkem kui tund klassile. Samuti oleneb ka õpetaja suhtumisest. Kui kõik õpetajad oleksid rõõmsameelsed ja positiivsed, oleksid ka tunnid tõhusamad.*“ Lisaks toob intervjuueeritav välja, et kui õpilane teab, et ta võib alati küsimuste tekkimise korral õpetaja juurde minna, kui ta teab, et õpetaja teda toetab, muutuvad ka õpitulemused paremaks – õpilasele hakkab aine meeldima. Lastele ja nende motiveeritusele õppida eesti keelt avaldab mõju ka vanemate hoiak.

Sõpruskonna keel. Olulise faktorina toovad õpetajad välja ka sõpruskonnad. Ollakse ühel meelel, et see, kas õpilane õpib eesti keeles või vene keeles, ei mängi kõige tähtsamat rolli. Kui tal on eestlastest sõbrad, õpib ta keele niikuinii ära. Näiteks räägib üks intervjuueeritav olukorrast,

kus tal oli võimalus võrrelda kahte paralleelklassi, üks oli keelekümbeluse ja teine vene õppekeele klass. Ta kirjeldab oma kogemust: „*A klassis olid sellised lapsed, kes valdasid eesti keelt suurepäraselt. Kui laps suhtleb väljaspool kooli, siis ka tema keeleoskus on suurepärase. Ja isegi ei ole vahet, kas ta õpib eestikeelses või venekeelses klassis. Kuidas on võimalik, et vene õppekeele klassis õpivad lapsed, kes valdavad keelt palju paremini kui keelekümbeluse õpilased? Sest ta räägib väljaspool kooli, tal on eestikeelsed sõbrad või ema ja isa valdab eesti keelt. Kõik, keel on käes! Aga samal ajal on palju neid, kelle keeleoskus piirdub ainult kooliga. Ja olgugi, et ta õpib keelekümbelusklassis, tal on kõik ained eesti keeles ja tal tulevad (venitab) nii-ii halvad hinded, et õpetajad ütlevad: „Jumal küll, mis ma temaga teen, ta ei saa midagi aru.“ Ja aine muutub edaspidi raskemaks, tekivad uued mõisted, terminid – ta ei saa aru, sest ema-isa valdavad vene keelt, sõbrad on venekeelsed ja õpilane ei suhtle väljaspool kooli eesti keeles. Ainult siin koolis ja ainult õpetajaga. Sest lapsed lähevad klassist välja ja jätkavad vene keeles rääkimist.“*

4. Vanemate suhtumine eestikeelsesse õppesse

Lastevanemate suhtumine eestikeelsesse õppesse on õpetajate sõnutsi kahetine, olenevalt sellest, kas nende laps õpib keelekümbelusklassis või vene õppekeele klassis.

Keelekümbelusklassi lastevanemad on algusest peale olnud teadlikud keele vajalikkusest ja teinud kaalutletud valiku. Sellest tulenevalt ei taju õpetajad praeguste ümberkorralduste (eestikeelne aineõpe ja gümnaasiumiosa sulgemine) valguses vanemate hulgas mingit paanikat. Keelekümbelusklasside lastevanemad on rahulikud, sest lapsed saavad keelest aru ja saavad eestikeelses keskkonnas päris hästi hakkama: „*Vähemalt neil on see keeleline barjäär ületatud, nad räägivad vabalt.*“

Küll aga kogevad õpetajad vastupidist olukorda vene õppekeele klassides. Kohati tunnevad intervjueeritavad, et muutused tekitavad stressi nii õpilastes, kuid veel rohkem vanemates. Õpetajad on kuulnud vanemaid ütlemas, et nad tahavad küll, et laps oskaks eesti keelt, kuid ei soovi, et nad õpiksid eesti keeles. Samas tajuvad õpetajad, et lastevanemate hoiakutes on seoses reformiga ja elava diskussiooniga selle ümber, hakanud toimuma muutused. Isegi need vanemad, kes ise ei oska piisavalt eesti keelt, on hakanud mõtlema sellele, et tulevikus on nende lastel kergem, kui nad on õppinud kas või paari ainet eesti keeles. „*Eelmisel aastal*

soovisid vanemad ainult venekeelset õpet, aga sellel aastal nad juba räägivad, et on vaja eesti keelt õppida juba ka algklassides. “

Suurt meelehärmi valmistab lastevanematele gümnaasiumiosa sulgemine. 2012–2013 õppeaasta 9. ja 8. klassi lõpetavad lapsed ja nende vanemad olid arvestanud, et saavad õpinguid jätkata Valga Vene Gümnaasiumi IV kooliastmes, kuid gümnaasiumiosa mitteavamise tõttu on tekkinud teadmatus tuleviku suhtes. Üks intervjuueeritav teadis rääkida, et Valga Gümnaasiumisse (eestikeelne kool) on kindlasti plaanis minna 3–4 lapsel, teised aga ei julge. Nii väheste õpilastega kerkib küsimus, et kas avatakse spetsiaalne klass vene koolist tulnud õpilastele või mitte.

Mitmed õpetajad toovad välja, et õpilastel ei ole palju valikuvõimalusi edasiõppimise osas. Keskhariduse saamiseks peab minema gümnaasiumi, kus õpitakse eesti keeles või omandama kutse, kuid Valgamaa Kutseõppekeskus pakub haridust läti, inglise ja eesti keeles. Üks intervjuueeritav viitab, et võimalus on ka otsida venekeelset haridust pakkuv kool väljaspool Valgamaad, kuid Valga inimeste elatusaseme juures on seda väga raske teha: „*See on suur mure vanematele. Kujutage ette, te olete Valga elanik. Teil on siin korter, teil on siin töö ja teil on laps, kes käib 9. klassis. Kas te saate teda lubada Tallinna? Üksinda! Laps on 15aastane! Ja Valgas ei ole vanemate palgad nii suured, et nad saaksid endale lubada kahe korteri üürimist ja maksta elumaksud, kommunaalid. See on liiga kallid. Lapsed, kes praegu õpivad vene klassides, need on suured klassid – 25 õpilast, kuidas nad jätkavad õppimist?*“

Gümnaasiumiosa sulgemisel ei ole mõju mitte ainult gümnaasiumi- ja põhikooliastmele, vaid ka algklassidele. Algklasside lastevanemate seas on läbiviidud küsitlus, kus õpetajate sõnul selgus, et vanemad nendivad vajadust suurendada eesti keele õpetamise mahtu. Eestikeelseteks tundideks valiti tööõpetus, kunstiõpetus ja muusika. On ka selliseid vanemaid, kes panevad oma lapse kohe eesti lasteaeda või kooli, et säästa last stressist, sest ei ole teada, milliseid muutusi veel võib tulla.

Lõpetuseks lisab üks intervjuueeritav, et ta mõistab, miks vanemad tahavad venekeelse õppe säilimist, temagi sooviks, et tema laps õpiks kõigepealt ära vene keele, sest „... *see on minu emakeel ja pealegi väga kaunis keel.*“

5. Õpetajate poolt pakutud lahendused edukamaks reformiks.

On intervjueeritavaid, kes arvavad, et kõik võiks jääda nii nagu on, sest asi ei ole ainult keele õppimises, vaid ka kultuuridevahelises õppimises. Mitme kultuuri segamine on pigem positiivne – eestlastel ja venelastel on erinevad tähtpäevad ning kõike seda saab õppetöös ära kasutada ning laiendada laste silmaringi.

Soovitatakse ka võtta eeskuju Norrast ja Rootsist, kus muukeelsed hakkavad varakult riigikeelt õppima. Intervjueeritav soovib, et vene keelt võiks õppida kuni neljanda klassini, sealt edasi võiksid olla kõik ained eestikeelsed.

Pakutakse ka, et eesti keele lisatunnid tuleksid kasuks, paraku aga programm ei luba keeletundide osakaalu tõsta. Üks intervjueeritavatest lisab: „*Ma arvan, et see variant on hea, kui vene õppekeele klassis tegeletakse ka natuke eesti keelega, sest kõik lapsed ei ole võimelised õppima keelekümbelklassides. Kuid kui keele osakaal suureneks samm-sammult, harjuksid lapsed kenasti ning nad ei kardaks rääkida. Üks aasta oli eesti ja vene keele osa pooleks (50%-50%), see oli väga hea.*“

Osa intervjueeritavaid teeksid eesti keele õppe vabatahtlikuks, sest sundimine ei motiveerivat. Üks õpetaja toob näiteks ennast – ta käis eesti koolis, õppis keele ilma riigipoolse suunamiseta ära, ning leiab, et sundimine tuleb alati kahjuks. Teine intervjueeritav on samal nõul ning pakub, et suvelaagrid ja erinevad projektid on tõhusamad keele õppimiseks, kui kohustuslikus korras koolis eestikeelsele õppele üleminek.

Arutelu

Käesoleva uurimuse tulemusena selgitati, milline on Valga Vene Gümnaasiumi õpetajate arvamus ja kogemus eestikeelsele õppele ülemineku küsimuses. Käesolevas peatükis vaadeldakse uurimistulemusi vastavalt uurimusküsimustele ning arutletakse peamiste tulemuste üle.

Küsimusele: “Kuidas hindavad õpetajad õppematerjalide olemasolu” saadi vastuseks, et nii gümnaasiumi- kui põhikooliastmes spetsiaalselt kohandatud õpikud puuduvad või on ebatäiuslikud. Gümnaasiumiastme õpikute puudumine tuleneb gümnaasiumiosa sulgemisest, mistõttu õpetajate arvates ei ole koolil majanduslikult kasulik tellida kalleid õpikuid, millest õpitakse ainult üks aasta. Põhikooliosas ei kasutata õpikuid peamiselt sellepärast, et need on ajale jalgu jäänud ja/või liiga keerulised – vene emakeelega õpilane ei saa neist aru.

Liiga keerulistele või iganenud õpikutele on viidatud juba varasemates uuringutes. Vaissi 2009. aasta uuringus osalenud õpetajad tõstavad esile keerulised õpikud, sama näitavad ka Masso ja Kello 2010. aasta ning Metslangi 2013. aasta tulemused. Siiski leiavad tunnis enim kasutust “iganenud ja keerulised” õpikud, kuna uute õppematerjalide loomine on väga ajamahukas (Masso & Kello, 2010; Metslang, 2013). Õpikute puudumine on üle-eestiline ja pidevalt viidatud probleem. Lisaks aga tuleneb Valga kui väikese koha eripärast see, et kooli sulgemise eel püütakse hoiduda õpikute tellimisest, mis lõpuks lihtsalt seisma jäävad.

Käesolevas uurimuses osalenud õpetajad mainisid väga vähe Haridus- ja Teadusministeeriumi poolt koostatud töölehti. Üks osaleja nimetas, et kasutab keelekümluskeskuse jagatavaid töölehti, samas nentis, et needki hakkavad õppekavast maha jääma. Tulemaks toime õpikute puudumisega, on Valga Vene Gümnaasiumis sisse seatud ühiskaust, kuhu õpetajad lisavad enda koostatud töölehti. Valga õpetajate sõnul aitab see oluliselt aega kokku hoida.

Materjalide tegemine on aeganõudev, sest need vajavad ka teatavat oskust ning eelnevat analüüsimist ja katsetamist (Metslang, 2013). Varasemates uuringutes osalenud õpetajad ütlevad, et ootavad riigilt ennekõike abi õppematerjalide väljatöötamisel (Kello, Masso ja Jakobsoni, 2011). Mistõttu töötati Phare programmi raames välja tuhat paljundatavat töölehte, hõlbustamaks õpetaja tööd harjutusülesannete leidmisel. Riikliku programmi raames anti välja ka 7.–9. klasside sõnastikud (Soll, 2005). Kuid käesoleva uurimuse raames ei tulnud välja, et tundides sõnastikke kasutatakse. Pigem eelistavad nii õpilased kui õpetajad internetipõhist õigekeelsussõnaraamatut.

Ehkki riik on omalt poolt püüdnud kergendada õpikute puudumist ja koostanud mitmeid abimaterjale (sõnastikud, töölehed), ei jõua need kasutusse. Need pole kas õpetajateni jõudnud või on juba vananenud. Siinkohal oleks abiks, kui õpetajad saaksid kaasa rääkida, milliseid materjale nad konkreetsetes ainetes vajaksid. Nii saaks suunata raha ja energiat sinna, kus seda praktikas kõige rohkem vaja oleks.

Ehkki mõned Valga Vene Gümnaasiumi õpetajad mainisid, et ei saa oma aines teiste õpetajatega koostööd teha (materjale vahetada), sest õppekeel on erinev, on õpetajate koolisisene sünergia siiski harjumuseks saanud. Omavahel jagatakse materjale ning peetakse ainealaselt nõu. Aktiivselt tegeletakse ainetevahelise integratsiooniga, kus õpetajad on haaratud tihedasse koostöösse. Enamikes intervjuudes jäi kõlama õpetajate rahulolu ja hea koostöö kollektiiviga.

Metslangi (2013) uuringus võetakse kokku, et õpetajate koostöö on oluline aspekt, paraku paljud õpetajad seda (kollektiivi toetust) ei taju. Uuringus selgus, et mida rohkem õpetajad koostööd tegid, seda enam olid nad rahul oma tööga (Masso & Kello, 2010). Käesoleva töö autor arvab, et siinkohal on kindlasti suur roll kooli juhtkonnal aga ka faktil, et Valga Vene Gümnaasiumi kogukond on väike, mis võimaldab õpetajatel koos oma tööd planeerida. Teisalt on selline väike kollektiiv ja Valga piiriäärne asupaik pärssivaks teguriks koostööl teiste (koolide) õpetajatega. Et õpetada ainet eesti keeles, oleks hea VVG õpetajatel vestelda õpetajatega, kellega ühtib nii aine kui õppekeel. Valgas, nagu ütlustest selgus, sellist võimalust koostööks ei ole.

Küsimusele: „Kuidas hindavad õpetajad enda keelelist valmisolekut (sh keeleoskust) ainete eesti keeles õpetamiseks?“ saadi erinevaid vastuseid. Oli neid õpetajaid, kes tundsid, et keeleoskus on piisav. Samas leidis neidki õpetajaid, kes tunnistasid, et nende keeleoskus on kesine ja vaja oleks täiendavat keeleõpet. Paraku nentisid õpetajad, et keelekoolitusi pakutakse Valgas töötutele, lisaks toimuvad need päevasel ajal, mil õpetajad töö on.

Mitmetes varasemates uuringutes on õpetajad oma võõrkeeleoskust heaks hinnanud (Masso & Kello, 2010). Siiski näitavad paljude uuringute tulemused, et hirm ebakorrektsesse häälduse, aga ka lihtsalt ebapiisava keeleoskuse pärast, on see, mis tekitab õpetajates ebakindlust ja saab takistuseks eesti keeles õpetamisel (Vaiss 2009; Munro, 2003; Skachkova, 2007). Ehkki Masso ja Kello (2010) uuringus küsitletud õpilased ei nimetanud peamise probleemina õpetajate ebapiisavat keeleoskust, peab käesoleva töö autor kõige tähtsamaks õpetaja enesekindlust, ning kui õpetaja tunneb, et tal on vaja keelt juurde õppida, siis tuleks keelekoolitusi ilmtingimata võimaldada. Samas on õpetajatel oma töökoormuse kõrvalt keeruline keelekursustel osaleda, veel enam, kui need kursused toimuvad teises linnas, elu- ja töökohast eemal, näiteks Tartus.

Valga uurimuses osalenud õpetajad nimetasid rohkelt töölehtede kasutamist, natuke vähem tunnidiskussioone, veel harvem aga õpilaste ettekandeid. Õpetajad ise toimetavad tunnis erinevate vahenditega, enim nimetati *powerpoint*'i esitlusi ja SMART-tahvli kasutamist.

Õppemeetodi valikul ja õpetaja eesti keele oskuse vahel on otsene seos – keelt paremini valdavad õpetajad kasutavad tunni läbiviimisel rohkem vestlusi. Uuringutes ilmnes, et tundide läbiviimisel eelistatakse keelekeskseid ja õpetaja poolt juhitavaid meetodeid (töövihiku täitmine, tekstide lugemine, sõnavaraga töötamine jne.), vähem kasutatakse õpilaskeskseid meetodeid (õpilaste ettekanded jms.) (Masso & Kello, 2010; Metslang et al, 2013). Paraku ei selgunud

uurimusest, mis laadi ülesandeid täpselt SMART-tahvlil läbi viiakse, kuid võib oletada, et need on interaktiivsed harjutused, mis nõuavad õpilaste aktiivset osalemist. Siiski ei saa olemasolevast infost teha järeldusi õpetajate enesekindlusest eesti keele kasutamise osas tunnis.

Kõik intervjuueeritavad on hariduse saanud eestikeelses koolis. Kuigi kõik ei rääkinud ladusat eesti keelt, saadi teineteisest aru (intervjuud viidi läbi eesti keeles). Iseenesest on ka igapäevane töökeskkond sobiv, et praktiseerida nii eesti kui vene keelt. Õpetajate sõnul saadakse keelelist tuge ka õpikutest, kasutusel on paralleelselt kaks õpikut – eesti- ja venekeelne.

Eesti kodukeelega õpetajad tõid välja, et kuigi õpetöö toimub eesti keeles, siis tuleb õpetajal osata ka vene keelt, et lastevanematega suhelda.

Antud uurimusküsimuse juures sai tulemustest eraldi välja tuua ka õpetajate motivatsiooni, miks nad tegelevad õpetamisega eesti keeles. Enamik õpetajaid tõid vastuseks õpilaste parema toimetuleku tulevikus, kas siis gümnaasiumisse või ülikooli õppima minnes, ning paremad tingimused tööturul konkureerimiseks. Lisaks oli ka kaks vastanut, keda motiveeris teadmine, et ta annab õpilastele võime paremini mõista enda ümber toimuvat ning ühtlasi suurendab nende võimalust suhelda laiemalt, kui ainult vene keelt kõneleva ringkonnaga.

Masso ja Kello (2010) uuringus osalenud õpetajadki tõid välja selle, et eesti keele oskus teeb õpilaste jaoks lihtsamaks osalemise ühiskonnas. Erimeelsusi õpetajates tekitas suhtlus eestlastega. Eelmainitud uuringus arvasid õpetajaid, et vene noorte eesti keele oskus pigem (43% arvanutest) vähendab eestlaste ja venelaste vahelisi pingeid, teised (35%) arvasid aga, et rahvuste vahelised pinged suurenevad.

Valga õpetajad ei viidanud kultuurilistest erinevustest ja kommunikatsioonihäiretest tingitud pingetele, ei nende suurenemistele ega vähenemistele, mitte kordagi. Võib arvata, et Valgas ei tekita see nii suurt probleemi, sest venelaste osakaal linnas (25%) on küllaltki väike ja eestlaste-venelaste omavaheline kogukondlik läbisaamine on vähe pingestatud (Tuubel, 2010). Lisaks korraldatakse vene ja eesti koolide ühiseid üritusi, millest võib eeldada, et noored on üksteisega harjunud.

Küsimusele, „Millisena tunnetavad õpetajad lastevanemate suhtumist eestikeelses õppesse“, saadud vastused jagunevad kahte äärmusesse – ühtede vanemate suhtumine on rahulik ning teised vanemad on suures mures oma lapse koolitee jätkumise osas. Valga Vene Gümnaasiumis on lastevanematel olnud võimalik valida, kas nad panevad oma lapse vene õppekeelega klassi või keelekümbelusklassi. Intervjuude läbiviimise ajal oli aktuaalne

gümnaasiumiosa sulgemise küsimus. Sellel arutelul tunnetasid õpetajad lastevanemate poolt kahesugust reageeringut. Need vanemad, kelle lapsed keelekümbelusklassides õpivad, võtsid uudise rahulikult vastu, sest nende laste eesti keele oskus on, kui mitte suurepärane, siis kindlasti rahuldav. Juba pilootuuringus (Muukeelne laps eesti õppekeelega koolis, 2001) selgus vanemate teadlikkus eesti keele oskuse vajalikkusest. Enamasti põhjendati laste eestikeelses kooli panekut paremate võimalustega tulevikus edasi õppida ning tööturul edukamalt konkureerida.

Õpetajad ütlesid, et rohkem on mures need vanemad, kelle lapsed on õppinud venekeelsetes klassides. Õpetajate hinnangul ei ole nende laste eesti keel sellisel tasemel, et õppida eestikeelses koolis, ning õpilaste edasised valikud on veel enam piiratud.

Gümnaasiumiaste suletakse ja lastel on võimalik minna Valga Gümnaasiumi, kus võetakse vastu vene koolist tulnud õpilased ning aastast 2015 peab soovijatele tagama venekeelse õppe 40% ulatuses. Intervjuude läbiviimise ajaks (2013) ei olnud veel teada, kas vene klassid avatakse juba 2013/2014 õppeaastal või mitte, sest soovi on avaldanud ainult neli kuni kuus õpilast. Ka kutseõppega läheb Valgas keeruliseks, sest sealne kutseõppekeskus pakub haridust küll mitmes keeles, kuid mitte vene keeles.

Kui vaadata statistikat, siis Valga Vene Gümnaasiumi 2009–2010 põhikooliastme lõpetajatest 65% jätkavad õppimist kooli gümnaasiumiosas. Harvad on juhused, kui õpilane valib edasiõppimiseks mõne muu gümnaasiumi. Need, kes ei lähe edasi gümnaasiumiõppesse, jätkavad õpinguid Valga Kutsehariduskeskuses (VVG Sisehindamine..., 2010).

Kuigi integratsiooni monitooringu (Lauristin et al., 2012) järgi on vanemate suhtumine eestikeelses õppesse paranenud, eelistavad 43% vanematest oma lastele pakkuda venekeelset haridust. On uuritud, kui vanemad tajuvad enesel sundi omandada eesti keel, siis võtavad nad vene keele (oma kodukeele) suhtes kaitsva positsiooni. Piirkonnas, kus domineerivaks keeleks on vene keel, suhtutakse eesti keele õppesse positiivsemalt (Kemppainen, et al., 2004). Mitmed uurimused on näidanud, et kui koolis õpetati paari ainet eesti keeles, suhtuti sellesse toetavalt samas kui eesti keele osakaal jõudis 60%, ei suhtutud sellesse enam entusiasmiga (Vaiss, 2009; Masso ja Kello 2010). Kakskeelse haridusega tuleks alustada võimalikult vara, et õpilasel oleks piisavalt aega uue keele omandamiseks ning protsess ei oleks lapsele nii stressirohke (Housen, 2002).

Valga õpetajad sellist probleemi ei taju, pigem hakkavad vanemad järjest enam mõistma eesti keele õppimise vajalikkust (eriti gümnaasiumiosa sulgemise taustal). Valga venekeelse

kooli gümnaasiumiosa sulgemise mõju ulatub ka algklassideni, kus lapsevanemad on hakanud mõistma, et juba varakult on vaja hakata õppima eesti keelt. Vanemad räägivad aktiivselt kaasa ainete valikul, mida tahetakse, et nende lastele eesti keeles õpetataks. Esialgu on valitud eesti keeles õpetamiseks tööõpetus ja muusika. Ka gümnaasiumide järkjärgulisel eestikeelseks õppeks ettevalmistamisel oli muusikaõpetus üks esimestest ainetest, mida eesti keeles hakati õpetama (Vaiss, 2009).

Mitmetes uuringutes leiti, et vanemate suhtumine keeleõppesse mõjutab otseselt ka laste suhtumist ja motiveeritust (Altschul, 2012; Jeynes, 2003). Sama on märganud antud uurimuses osalenud õpetajad. Õpilaste motiveeritus on erinev, mõni õpib õhinaga, mõni oleskleb tunnis niisama. Paar õpetajat väitsid, et eraviisilised vestlused ja järelaitamistunnid ei paranda mitte ainult õpilase hindeid, vaid ka motiveerivad õppima.

Lisaks uurimusküsimustele leitud vastustele pakub käesolev uuring informatsiooni Valga Vene Gümnaasiumi õpetajate arvamusest õpilaste valmisolekust eestikeelseks õppeks. Ütlustest selgub, et tuleb tegeleda õpilaste motiveermisega ning vahel ka selgitamisega, miks on vaja keelt õppida. Õpetajad tunnevad muret ka õpilaste silmaringi ahtaks jäämise pärast. Kardetakse, et mitmes keeles õppimise tulemusena on õpilaste teadmised puudulikud, sest õpilased ei tunnetata aine vajalikkust või väsivad võõras keeles õppimisest ära ning ei võta enam tunnist osa. Õpetajad rõhutasid, et väga oluline faktor õpilaste eesti keele oskusele on nende sõpruskonna keel. Mida tihedam on kontakt eesti keelt kõnelevate kaaslastega, seda paremini oskab vene kodukeelega õpilane riigikeelt. Kui eesti keelt räägitakse ainult tunnis, kuid koridoris ja kooliväliselt kasutatakse ainult vene keelt, siis tegelikult ei saada keelt selgeks. Antud töös intervjuueeritud õpetaja tõi reaalse näite, kuidas vene õppekeelega klassis käivate õpilaste eesti keel võib olla isegi parem eesti õppekeelega klassi õpilastest seetõttu, et omatakse eestikeelseid sõpru/tuttavaid.

Ka varasemates uuringutes on rõhutatud, et tihedad kokkupuuted teise emakeelega noortega motiveerivad õpilast, parandades tema keeleoskust, ning mida parem on keeleoskus, seda tihedamini suheldakse – keele õppimine saab mõtestatuks (Nunan, 2004; Vihalemm, 2008; Batelaan, 2002). Sarnaseid tulemusi on andnud ka Lätis läbiviidud reformijärgsed uuringud, mis on näidanud, et vene keelt kõnelevate noorte läti keele oskus on küll oluliselt paranenud, aga aktiivse praktika puudumisest tingitud tegelik keelekasutus jääb kesiseks. Suhtluskeeleks sõpradega ja õpetajatega valitakse ikkagi vene keel (Cara, 2010; Grabāne, 2012). Metslang (2013) viitab oma uurimuses, et siiani on vene keelt kõnelevate noorte kontakt eesti keelt

kõnelevate inimestega olnud vähene ning tuleks luua riiklike programme, toetamaks klassivälist keeleõpet.

Töö autori arvates ei ole see aga probleem, sest reformi eesmärk ei ole venekeelse suhtlemise ärakaotamine, vaid noorte võimaluste avardamine. Käesoleva töö autor usub, et kui õpilastel on saavutatud piisav eestikeelne sõnavara, on suurem tõenäosus, et tekivad ka eesti keelt kõnelevad sõbrad. Lõpuks on tööturul suuremad võimalused sellisel konkureerijal, kes oskab nii eesti kui vene keelt.

Ka arwab käesoleva töö autor, et tihedam läbikäimine vene ja eesti keelt kõnelevate õpilaste vahel mõjuks mõlematele pooltele keeleliselt aga ka sotsiaalselt ja emotsionaalselt arendavalt (eelarvamustest vabastavalt). Viidates veel kord Valga perifeersele positsioonile, ning õpetajate poolt korduvalt mainitud perekondade madalatele sissetulekutele, oleks igati kasulik, kui riigi poolt toetataks rohkem laste klassivälist keeleõppet (laagrid jms).

Õpetajad pakkusid ka võimalikke lahendusi valutumaks/sujuvamaks üleminekuks ühelt õppekeelele teisele. Mitmed intervjuueeritavad arvasid, et eesti keele õpe võiks olla perekondade vaba valik, sest sundimine mõjub pärssivalt motivatsioonile keelt õppida. Töö autori arvates võiks vabatahtlikkuse alusel keele õppimine vilja kanda, sest vanemad on teadvustanud vajadust osata eesti keelt ning suhtuvad toetavalt eesti keele õppesse. Lahkarvamusi on tekitanud ainult eesti keele osakaal kogu õppekavast (Lauristin, et al., 2012; Vaiss, 2009; Masso & Kello, 2010).

Pakutakse välja ka, et rohkem võiks panna rõhku klassivälisele keeleõppele. Suvelaagrid ja erinevad projektid on tõhusamad keele õppimiseks, kui kohustuslikus korras koolis eestikeelsele õppele ülemineks. Sama tulemuseni on jõutud ka mitmetes teistes uurimustes, suunates tähelepanu sellele, et sundimatus ning loomulikus keskkonnas õppimine on mõtestatum seega ka tulemuslikum (Nunan, 2004; Vihalemm, 2008; Batelaan, 2002).

On intervjuueeritavaid, kes arvavad, et kõik võiks jääda nii nagu varasemalt oli (eesti ja vene keele vahetamine õppetöös), kuid tähelepanu peaks pöörama ka kultuurilisele mitmekesisusele ning üksteise kultuuride tundmaõppimisele – eestlastel ja venelastel on erinevad tähtpäevad ning kõike seda saab õppetöös ära kasutada ning laiendada laste silmaringi. Kultuuriõpet on väärtustanud USA kakskeelne hariduspoliitika, kus kakskeelse õppe metoodikale pannakse rõhku juba õpetajakoolitusel. Õpetajatele õpetatakse, kuidas õpetada riigikeelt kui võõrkeelt, lisaks tutvustatakse erinevaid kultuure, mille esindajatega õpetajatel tööd tuleb teha (Crawford, 2002).

Soovitatakse ka võtta eeskuju Norrast ja Rootsist, kus muukeelsed hakkavad varakult riigikeelt õppima. Intervjueeritav soovib, et vene keelt võiks õppida kuni neljanda klassini, sealt edasi võiksid olla kõik ained eestikeelsed. Samuti pakutakse, et õppekavas võiksid olla eesti keele lisatunnid.

Käesolevat tööd võiks kasutada Valga linnavalitsus, saamaks aimu õpetajate nägemusest eestikeelsele haridusele. Kuna Valgas on venekeelse elanikkonna osa püsivalt kasvutrendis, siis arvab töö autor, et hariduse, keele ja õpetajate küsimus on aktuaalne veel pikalt. Samuti võiks käesolevast tööst kasu saada Haridus- ja Teadusministeerium, et mõista paremini äärealadel asuvate koolide olukorda ning võtta seda arvesse õppematerjalide küsimuses ja uute reformide läbiviimisel.

Autor peab käesoleva töö piiranguks seda, et ei olnud kaasatud eksperte. Intervjueerija koostas ise küsimused, kodeeris, kategoriseeris ja tõlgendas vastuseid ilma välise abita. Ka ei peetud käesoleva uuringu puhul vajalikuks kordusuuringu läbiviimist ning sellest lähtuvalt ei ole võimalik täpselt prognoosida, kas mõni teine uurija oleks jõudnud samasuguste tulemusteni.

Kasutatud kirjandus

- Altschul, I. (2012) Linking socioeconomic status to the academic achievement of mexican american youth through parent involvement in education. *Journal of the Society for Social Work and Research* 3, 1, 13-30
- Asser, H. (1995) *Eesti keel vene koolis – hetkeseis ja perspektiivid*. Magistritöö, Tartu Ülikool
- Asser, H. (2001) *Keelekeskkonna ja õppekava mõju vene kooli õpilaste eesti keele oskusele 1994-1999*. Tartu Ülikooli Pedagoogika osakonna väljaanne nr 11. Tartu
- Asser H., Küppar, M., & Kolk, P. (2005). *Keelekümblusõpilaste õpitulemuste ja lapsevanemate hinnangute uuring*. Tartu
- Advisory Committee on The Framework Convention For The Protection of National Minorities (2012). *The Language Rights of Persons Belonging To National Minorities Under The Framework Convention*. Thematic Commentary No.3. Külastatud 22.mai, 2013 aadressil http://www.coe.int/t/dghl/monitoring/minorities/3_FCNMdocs/PDF_CommentaryLanguage_en.pdf
- Baetens Beardsmore, H. (1991). European models of bilingual education: practice, theory and development, paper presented at the national conference on Bilingualism and National Development. *ERIC dokument nr 362 038* . Darussalam, Brunei.
- Batelaan, P. (2002) Bilingual education: The case of Latvia from a comparative perspective. *Intercultural Education*, 13, 4, 359-374
- Bortz, J., Döring, N. (2005). *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaften* 3., überarbeitete Auflage, Springer Medizin Verlag Heidelberg.
- Crawford, A., N. (2002) Bilingual education on Latvia. *Bilingual Education in Latvia: International Expertise*. The Soros Foundation-Latvia, 20-40
- Cara, O., (2010) The acculturation of russian-speaking adolescents in Latvia: Language Issues Three Years After the 2004 Education Reform. *European Education*, 42, 1, 8-36
- Djackova, S. (2003) Latvian language proficiency and the integration of society. *Centre for Public Policy PROVIDUS*
- Eetikaveeb. (s.a.). Teadustöö eetika. Külastatud 18. veebruaril , 2014, aadressil <http://www.eetika.ee/teaduseetika/teadustoo/>

Eesti keele arengukava 2011-2017

Riigi Teataja. *Vabariigi Põhiseadus*. RT 1992, 26, 349; redaktsioon 20.07.2002. Külastatud 15.

mai, 2013 aadressil <https://www.riigiteataja.ee/akt/24304>

Riigi Teataja. *Kodaniku- ja poliitiliste õiguste rahvusvaheline pakt*. RTII 1994, 10, 11.

Külastatud 22. mai, 2013 aadressil <https://www.riigiteataja.ee/akt/23982>

Riigi Teataja. „*Põhikooli- ja gümnaasiumi riiklik õppekava*“ muutmine. RT I 2007, 61, 392.

Külastatud 16. mai, 2013 aadressil <https://www.riigiteataja.ee/akt/12886780>

Riigi Teataja. *Põhikooli- ja gümnaasiumiseadus*. RT I 1993, 63, 892. Külastatud 16. mai, 2013

aadressil <https://www.riigiteataja.ee/akt/28542>

Grabāne, S. (2012 a) Bilingual education in Latvia: current trends and future developments.

Annual of Language & Politics & Politics of Identity. 6, 1, 1-11

Grabāne, S., (2012) Bilingual education in Latvia: current trends and future developments. *Annual of*

Language & Politics & Politics of Identity, 6, 1, 1-11

Haridus- ja Teadusministeerium (s.a.) *Korduma kippuvad küsimused*. Külastatud 24. jaanuar,

2014 aadressil <http://www.hm.ee/index.php?047810&print=1>

Housen, A. (2002) Contextual, output and operational variables in bilingual education in Latvia. *Intercultural Education*, 13, 4, 391-408

Huisman, J., Santiago, P., Högselius, P., Lemaitre, M. J. & Thorn, W. (2007) *OECD Reviews of Tertiary Education: Estonia*. Organization for Economic Co-Operation and Development (OECD).

Jeynes, W., H. (2003) A meta-analysis: The effects of parental involvement on minority children's academic achievement. *Education and Urban Society*, 35, 202

Kaalep, H.- J. & Mikk, J. (2008) Creating specialised dictionaries for foreign language. Learners: a case study. *International Journal of Lexicography*, 21, 4, 369-394

Kirss, L. & Vihalemm, T. (2008). RIP 2008- 2013 lõpparuanne: Hariduslik integratsioon. M.

Lauristin, T. Vihalemm (toim.). *RIP 2008-2013 vajadus ja teostatavusuuringute lõpparuanne*. Tallinn: Integratsiooni Sihtasutus.

Kiilo, T. & Kutsar, D. (2013) Dilemmas related to the professional self-identity of russian-speaking teachers in Estonia: Adapting and accommodating to changes in the language-in-education domain. *Journal of Baltic Studies*, 44- 4, 475-502

- Kiilo, T. & Kutsar, D. (2012 a) When language becomes power: Russianspeaking teachers in the bilingual general education system in Estonia, *British Journal of Sociology of Education*, 33, 2, 245-262
- Kiilo, T. & Kutsar, D. (2012 b) Exploring constructivist social learning practices in aiding Russian-speaking teachers to learn Estonian: an action research approach. *Educational Action Research*, 20, 4, 587-604
- Kello, K., Masso, A. & Jakobson, V. (2009). Eestikeelsele õppele üleminek venekeelses gümnaasiumis. *Haridus*, 11-12, 1-7.
- Kemppainen, R., Ferrin, R.S., Ward, C.J. & Hite, J.M. (2004), "One should not forget one's mother tongue": Russian-speaking parents' choice of language of instruction in Estonia, *Bilingual Research Journal: The Journal of the National Association for Bilingual Education*. 2, 207-229
- Käosaar, I., Metslang, H. (2007). Vene koolide üleminek kakskeelsele õppele läks Lätis edukalt. *Keele infoleht*, nr 3, lk 4.
- Lauristin, M., Anspal S., Kallas K., Kirss L., Korts K., Sepp V. & Trumm A. (2008) *State Integration Programme 2008–2013. Final report on needs and feasibility research*. Tartu: Tallinn.
- Lauristin, M., Kaal, E., Kirss, L., Kriger, T., Masso, A., Nurmela, K., Seppel, K., Tammaru, T., Uus, M., Vihalemm, P., Vihalemm, T. (2012). *Integratsiooni monitooring 2011*
- Laherand, M.-L. (2008). *Kvalitatiivne uurimisviis*. (II trükk) Sulesepp.
- Lindemann, K., & Saar, E. (2012) Ethnic inequalities in education: second-generation russians in Estonia, *Ethnic and Racial Studies*, 35, 11, 1974-1998.
- Lundén, T. & Zalamans, D. (2002) 'National allegiance' and spatial behavior in Baltic boundary twin towns. *Journal of Baltic Studies*, 33,2, 177-198
- Masso, A. & Kello, K. (2010). *Vene õppekeelega koolide valmisolek eestikeelsele gümnaasiumiõppele üleminekuks*. Projekti „Vene laps venekeelse üldhariduskooli eestikeelses õppes“ raames 2009. aastal õpetajate ja 11. klasside õpilaste hulgas läbiviidud standardiseeritud küsitluse analüüsi tulemused. Tartu Ülikoolil haridusuuringute ja õppekavaarenduse keskus.
- Metslang, H., Kibar, T., Kitsnik, M., Koržel, J., Krall, I. & Zabrodskaia, A. (2013) *Kakskeelne õpe vene õppekeelega kooli. Uuringu lõpparuanne*. Tallinna Ülikool, Eesti Keele ja Kultuuri Instituut: Tallinn

- Mayring, P. (2000). Qualitative content analysis. *Forum: Qualitative Social Research*, vol.1, 2. Külastatud 23. aprill, 2013, aadressil <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1089/2385>
- Muukeelne laps eesti õppekeelega koolis* (2001) Pilootuuringu kokkuvõte, Tallinn
- Nunan, D. (2004). *Task-based language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Protassova, E. (2010) Latvian bilingual education: Towards a new approach. *Intercultural Education*, 13, 4, 439-449
- Russita, T. (2010). Bilingual lessons in schools of Latvian Republic de facto and de jure. *Acta Historica Universitatis Klaipedensis*, 20, 99.
- Silverman, D. (Ed.). (2004). *Qualitative research. Theory, method and practice*. London: SAGE Publications Ltd.
- Soll, M. (2005) EL'i PHARE programm. *Eesti keele õpe ja eestikeelne õpe muukeelsele elanikkonnale 2003–2005 lõpparuanne*. Väljaandja: Mitte-eestlaste Integratsiooni Sihtasutus
- Tuubel, M. (2010). *Valga linna terviseprofiil*. Valga
- Tiuriukanova, E.V. & Ledeneva, L.I. (2006) Migrants' children's orientations toward acquiring a higher education. *Russian Education and Society*, 48, 5, 73-90
- Vaiss, N. (2009). Vene õppekeelega põhikooli õpilaste ja õpetajate hoiakud eestikeelse aineõppe suhtes vahetult enne 2007. aasta gümnaasiumireformi algust. *Eesti rakenduslingvistika aastaraamat*, 5, 287- 301. Külastatud 23. aprill, 2013, aadressil <http://rakenduslingvistika.ee/ajakirjad/index.php/aastaraamat/article/view/ERYa5.19/103>
- Valga Vene Gümnaasiumi sisehindamise aruanne 2007/2008 – 2009/2010 (2010)
- Valga Vene Gümnaasiumi arengukava 2012-2015
- Vassilchenko, L. & Trasberg, K. (2000) Estonian teachers in the late 1990s: Their willingness and preparedness for work in a multicultural classroom, *Intercultural Education*, 11, 1, 65-78

- Vihalemm, T. (2008). Keeleoskus ja hoiakud. *Uuringu Eesti ühiskonna integratsiooni monitooring 2008 aruane*. Tallinn, Integratsiooni Sihtasutus ja Rahvastikuministri Büroo
- Viikberg (1999). *Eesti rahvaste raamat. Rahvusvähemused, -rühmad ja –killud*. Eesti Entsüklopeediakirjastus: Tallinn

Näide kodeerimisjuhendist

Kategooria nimetus	Kategooria jagunemine	Kategooria definitsioon	Näide intervjuust	Kodeermisreegel
Õppematerjalid	Traditsioonilised vahendid	Ainelised vahendid, mida kasutatakse toetamaks õppetegevust.	Eelmisel aastal proovisime ka loodusõpetuses kasutada eestikeelset töövihikut.	Ainult õpik, töövihik, vihik.
	Lisamaterjalid	Ainelised ja virtuaalsed (nt internett) vahendid, mida kasutatakse toetamaks õppetegevust. Ning vahendid, mida õpetajad ise loovad. Näiteks töölehed.	Tavaliselt ma võtan kõige tavalisema asja, näiteks ajalehe. Analüüsimine – mida autor kirjutab, millest seal räägitakse.	Kõik vahendid, mida kasutatakse tunnis ja ei ole õpik, töövihik, vihik.

Näide intervjuu küsimustest.

1.Kuidas hindavad õpetajad õppematerjalide kättesaadavust?

- Milliseid vahendeid kasutate oma tunni läbiviimisel? (vajadusel abistan: õpikud, töövihikud, paljunduslehed vms.) Ning kas need on mõeldud õpetamiseks eesti koolides või vene koolides?
- Milliseid konkreetseid materjale olete juurde saanud, mis abistaksid eesti keeles õpetamist?
- Kuidas HTM on üleminekut toetanud?
- Kas kasutate HTM'i väljaantud töölehti?

2.Kuidas hindavad õpetajad enda eesti keele keeleoskust?

- Milline on teie kodune keel?
- Kust te saate tagasisidet oma eesti keele oskuse kohta? (õpilastelt, kolleegidelt vms.)
- Milliseks te ise hindate oma eesti keele oskust?
- Kuidas te ise tunnete, kas see on piisav (keele oskus sellisel määral), et viia oma tunde läbi eesti keeles? Millist tuge te vajaksite, et oma tunde eesti keeles läbi viia?

3.Millisenä tunnetavad õpetajad lastevanemate suhtumist eestikeelsesesse õppesse ?

- Kuidas suhtuvad lapsevanemad eestikeelsesesse õppesse?
- Kuidas teavitati lapsevanemaid eestikeelsele õppele üleminekust?
- Kas lapsevanemad on pakkunud otsest abi õpetajale? Milline oli abi?

Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja lõputöö üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Mina _____ Birgit Drenkhan _____

(autori nimi)

(sünnikuupäev: 13.03, 1989)

annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) enda loodud teose

Õpetajate arvamus valga vene gümnaasiumi eestikeelsele õppele üleminekuga seonduvast,

(lõputöö pealkiri)

mille juhendaja on _____ Meeli Väljaots _____,

(juhendaja nimi)

- 1.1.reprodutseerimiseks säilitamise ja üldsusele kättesaadavaks tegemise eesmärgil, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace-is lisamise eesmärgil kuni autoriõiguse kehtivuse tähtaja lõppemiseni;
- 1.2.üldsusele kättesaadavaks tegemiseks Tartu Ülikooli veebikeskkonna kaudu, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace'i kaudu kuni autoriõiguse kehtivuse tähtaja lõppemiseni.
2. olen teadlik, et punktis 1 nimetatud õigused jäävad alles ka autorile.
3. kinnitan, et lihtlitsentsi andmisega ei rikuta teiste isikute intellektuaalomandi ega isikuandmete kaitse seadusest tulenevaid õigusi.

Tartus, ____19.05, 2014____ *(kuupäev)*